

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**KOULUTTAJAN VAIKUTUS KADETIN OPISKELUMOTIVAATIOON  
PERUSOPINNOISSA**

Tutkielma

Kapteeni  
Seppo Naapila

Esiupseerikurssi 61  
Maasotalinja

Huhtikuu 2009

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Esiupseerikurssi 61	Linja Maasotalinja
Tekijä  Kapteeni Seppo Naapila	
Tutkielman nimi  <b>Kouluttajan vaikutus kadetin opiskelumotivaatioon perusopinnoissa</b>	
Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Huhtikuu 2009	Tekstisivuja 72                      Liitesivuja 36
<b>TIIVISTELMÄ</b>  <p>Motivaation teoria tunnetaan, mutta miten paljon alaisen motivaatioon vaikuttaa esimies? Tätä ei puolustusvoimien organisaatiossa kenties aivan perusteellisesti tunneta. Organisaatio on hierarkkinen ja autoritaarinen, eikä esimiehen tarvitse kysyä alaisensa motivaatiota tai mielihalua kaskemistään asioista. Organisaation, joka on kriisiorganisaatio, on kyettävä toimimaan hyvin vaativissa olosuhteissa ja tilanteissa. Tällöin linja-esikuntaorganisaatiossa asiat käsketään alaspäin. Alajohtoportaalalla ei ole "oikeutta" asettaa käskettyä tehtävää kyseenalaiseksi, vaan se toteuttaa saamansa käskyn parhaalla mahdollisella tavalla. Tällöin ylemmän johtoportaan ei tarvitse välttämättä pohtia alaisen motivaatiota tehtävän täyttämiseen.</p> <p>Puolustusvoimat on etenkin viimeisen kymmenen vuoden aikana siirtynyt lähemmäksi "siviiliyhteiskuntaa" johtamisessaan ja toimintakulttuurissaan. Alaisen motivaatiota ajatellaan, ja alainen otetaan huomioon yksilönä ja yksilöllisenä, myös ns. kriisitehtävässä.</p> <p>Tämä tutkimus on toteutettu kysymyslomakkeilla perättäistutkimuksen keinoin, sekä osittain osallistuvan havainnoinnin menetelmin joukkueenohjaajan <i>silmin</i> katsottuna. Tutkimus suoritettiin kadettikurssi 90 - 95:n (kuusi perättäistä kadettikurssia) suorittaessa perusopintojaan 2004 – 2008. Tutkimuksessa keskitytään kadetin motivaatioon ja kouluttajan vaikuttavuudesta tähän. Tutkimuksessa selvitetään kouluttajan osuus kadetin motivaation osatekijänä. Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä on paljon, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään vain kouluttajan vaikuttavuuteen suhteessa kadetin opiskelumotivaatioon perusopintojen aikana.</p> <p>Osallistuvaa havainnointia suoritettiin kolmen kadettikurssin ajan, noin 5 - 10:n maastoharjoituksen ja useiden muiden harjoitusten aikana. Varsinainen kysymyssarjatutkimus toteutettiin viiden vuoden pitkästä tutkimuksena. Tutkimuksen otos edustaa n. 22 %:a kuuden kadettikurssin koko aloitusvahvuudesta. Otoksessa on 203 kadetin vastaukset.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa ja selittävää. Tutkimus tulkitsee ja tuottaa tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.</p>	
<b>AVAINSANAT</b>  Motivaatio, kouluttajan vaikuttavuus kadettiin - käytöksensä tai olemuksensa kautta, kadetin motivaatioon vaikuttavat muut kouluttajaan liittyvät tekijät.	

## KÄSITTEET JA MÄÄRITELMÄT

Affekti	Mielentila, voimakas tunnepurkaus, mielenliikutus, kiihtymys.
Aspekti	Näkökohta, näkökulma.
Assimilaatio	Samanlaistuminen, yhtäläistyminen.
Assosioituminen	Yhteen liittyminen, yhdistyminen, yhteys, yhdistymä, miellelyhtymä, tilastollinen yhteys.
Attribuutio	Ominaisuuden tai asian kytkemistä tiettyyn syyhyn, seikkaan tai henkilöön.
Autoritaarinen	Hallitsemaan ja määräilemään pyrkivä, käskyvaltaan perustuva.
Behavioristinen	Behaviorismi on psykologian lähestymistapa, joka perustuu oletukseen, että ihmisiä ja eläimiä voidaan selittää pelkästään kolmannen osapuolen näkökulmasta käyttäytymistä tutkivan tieteen keinoin turvautumatta sisäisiin selittämisen keinoihin tai viittaamatta mieleen, ajatuksiin, tunteisiin tai vastaaviin.
Deduktio	Päättely, etenkin erityisen väittämän johtaminen yleisestä.
Determinantti	Eräitä ominaisuuksia kuvaava suure taikka kaavio sen laskemiseksi, osatekijä, osa.
Dimensio	Ulottuvuus; mitta, koko, suuruus.
Dominanssi	Hallitsevuus.
Flow	Virtaus, flow - tilassa syventyminen on niin täydellistä, että tietoisuus tehtävän ulkopuolisista asioista katoaa ja tehtävän suoritus etenee omalla painollaan kuin "virta".
Eetos	Moraalinen mielenlaatu.
Emootio	Tunne, laajan määritelmän mukaan tunne on viesti alitajunnasta tietoisuuteen. Kun ärsyke saapuu aisteista aivoihin, se prosessoidaan ja sitä koskevat tiedot (esimerkiksi aikaisemmat kokemukset, sekä synnynnäisten vaistojen sanoma) kaivetaan esiin, jonka jälkeen kokonaistilanne arvioidaan.
Genre	Laji, tyyppi, laatu.
Individualistinen	Yksilöllinen, individualismi on yksilöllisyyttä korostava.
Intentionaalinen	Tarkoituksellinen, tavoitteellinen.

Kognitio	Kognitiivisia toimintoja ovat mm. erilaiset tiedon vastaanottamiseen, tallentamiseen, käsittelyyn ja käyttöön liittyvät prosessit. Havaitseminen, tunnistaminen (esimerkiksi kyky tunnistaa värejä ja muotoja tai kasvoja) erilaiset kielelliset toiminnot (kuten kyky tuottaa ja ymmärtää luettua tai puhuttua tekstiä), ajattelu, päättely ja ongelmanratkaisu, muistaminen ja oppiminen sisältyvät kogniti-on käsitteen alaan.
Koheesio	Koossapysyvyys tai sitä aiheuttavat voimat.
Kompetenssi	Pätevyys, toimivalta.
Konteksti	Tekstiyhteys, asiayhteys, laajempi yhteys johon asia kuuluu.
Konstruointi	Rakennelma, rakenne, kaavio.
Korrelaatio	Vastaavuus- tai riippuvuussuhde; sellaisen suuruutta kuvaava luku, tai muu määre.
Legimateetti	Laillinen, oikeutettu. Sana tarkoittaa periaatteessa laillista, laillises-ti oikeutettua. Sitä on käytetty myös tarkoittamassa sellaista, jonka oikeutusta ei voi kiistää.
Mentaalinen	Henkinen, sielullinen, mielessä tapahtuva.
Metakognitio	Tietoisuutta omista tai muiden ihmisten kognitiivisista toiminnois-ta, ajattelusta, oppimisesta tai tietämisestä.
Nonverbaalinen	Ei kielellinen, sisältää ilmeet, eleet, äänenpainot, asennot, jne. Kaikki se mitä yksilö viestii muutoin kuin puhumalla.
Operationaalinen	Käsitteellistäminen, sisällön luominen ja merkityksen antaminen.
Postmodernismi	Siinä korostuvat toisto ja jäljittely, populaarikulttuurin pinnallisuus ja näytävävyys. Se sekoittaa alhaista ja ylevää, eri tyylejä, faktaa ja fiktiota ja parodioi - itseäänkin.
Primaari	Ensisijainen, alkuperäinen, perustana oleva, ensi-, ensiö-.
Rationaalisuus	Järjellinen, järjenmukainen, järkevä.
Reliaabeli	Luotettava. Tilastotieteessä sanaa käytetään terminä, joka tarkoit-taa, että mittaustapa tai -menetelmä antaa olennaisesti saman tu-loksen, jos saman kohteen mittaus toistetaan.
Segmentti	Kokonaisuuden osa, yksi toisiaan seuraavista samanlaisista osista.
Sekundääri	Toissijainen, myöhemmin muodostunut.

Sosiokonstruktiivinen	Oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa.
Subjektiiivinen	Omaehtoainen, oman arvion tai kokemuksen mukainen.
Valenssi	Kuvastaa ärsyккеeseen liittyyvää lähestymisvälttämiskäyttäytymistä, ts. ärsyккеen aiheuttamaa muutosta yksilön toimintavalmiudessa (lähestyminen-välttäminen).
Validi	Kelvollinen, hyväksyttävä, oikea, määrätty muotosäännöt täyttävä.

# KOULUTTAJAN VAIKUTUS KADETIN OPISKELUMOTIVAATIOON PERUSOPINNOISSA

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
1.1	KIRJALLISUUSKATSAUS MOTIVAATIOSTA .....	4
1.2	TUTKIMUSASETELMA .....	16
1.3	TUTKIMUSONGELMAT .....	19
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>20</b>
2.1	TUTKIMUSAINEISTO JA TAUSTATEKIJÄT.....	20
2.2	TUTKIMUSMENETELMÄT SEKÄ ANALYYSI .....	22
2.3	TUTKIMUKSEN VALIDITEETTI .....	24
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>26</b>
3.1	KOULUTTAJAN PERSOONAN-, ROOLIN-, JA LUONTEENPIIRTEIDEN VAIKUTUS KADETIN MOTIVAATIOON	26
3.2	MITKÄ MUUT TEKIJÄT KOULUTTAJASSA OLIVAT TÄRKEITÄ KADETIN MOTIVAATION KANNALTA AJATELTUNA?.....	37
3.3	ULKONEN MOTIVAATIO JA KANNUSTEET KADETIN MOTIVAATION LUOJINA.....	39
3.4	MUITA ASIAKOKONAISSUUKSIA JOTKA SAIVAT AIKAAN MOTIVAATIOTA KADETEISSA.....	43
3.5	MASLOW/ FLOW – TEORIOIDEN VALOSSA TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA.....	47
3.6	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	50
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN SUHDE MUIHIN TUTKIMUKSIIN.....</b>	<b>55</b>
<b>5</b>	<b>POHDINTAA.....</b>	<b>60</b>

## LÄHTEET

## LIITTEET

# KOULUTTAJAN VAIKUTUS KADETIN OPISKELUMOTIVAATIOON PERUSOPINNOISSA

## 1 JOHDANTO

Tutkija toimi kadettikurssien 90 - 93 joukkueenohjaajan tehtävissä Maasotakoululla 2002, 2004 - 2005. Joukkueenohjaaja on hyvin kiinteässä ja kokonaisvaltaisessa suhteessa omaan joukkueeseensa. Hän kouluttaa ja johtaa lähes kaikki joukkueen (perus)harjoitukset maastossa, hän pitää joukkueenohjaajan tunnit jne. Joukkueenohjaaja pääsee lähelle johtamaansa joukkoa, niin esimiehenä kuin ihmisenäkin. Tutkija havaitsi useasti, että opetettava asia ei ollut ainoa kadetin motivaatioon vaikuttava tekijä. Motivaatioon näytti vaikuttavan opetustaan antavan kouluttajan ote ja ”asenne”. Ryhmä (tai joukkue)vire on ryhmän jäsenten motivaatioiden summa. Se osoittaa kuinka innostuneesti ryhmä pyrkii tavoitteisiinsa. Tietyn työyhteisön motivoituneisuus on tulos esimiesten ja johdettavien yhteismotivaatiosta. (ks. Pirnes 2003, 72).

Motiivi tarkoittaa toimintaa ohjaavaa, sisäistä vaikutinta. (Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1998, 99). Tärkeää näytti olevan myös se, millaisen ennako-oletuksen - ”maineen” - kouluttaja oli luonut joukolle ja koko kurssille itsestään. Kadettijoukossa varsinkin huonot uutiset leviävät *ruton* lailla. Jos kouluttajalla oli hyvä ”maine”, hän kykeni opettamaan vaikeissakin olosuhteissa, ja kadetit olivat motivoituneita. McClellandin määritelmän mukaan motiivi on tietynlaiseen tavoitetilaan kohdistuva toistuva kiinnostus tai mielen askarrus (concern), joka aktivoi, suuntaa ja valikoi yksilön toimintaa. (Nurmi ym. 2002, 43). Jos ihminen on motivoitunut ottamaan vastaan (sosiaalisessa järjestelmässä) tietoa ja oppia, tällöin hänellä on edellytykset omaksua ja oppia. Tieto on ihmisen itsensä rakentamaa. (Ruohotie 1998, 9). Mikäli kouluttajalla oli huono ”maine”, ei hän välttämättä onnistunut hyvissäkään olosuhteissa. Näytti ilmeisen selvältä, että kouluttajan ote ja persoona vaikuttivat opetustapahtumaan, ja näin ollen oppimistuloksiin kadetin motivaation kautta.

Tieto ja ymmärrys, että olisi tarpeellista oppia, mutta toisaalta opettajasta aiheutuva negatiivisuus saattavat aiheuttaa oppilaassa motiivikonfliktin. Tällöin henkilö tietää miten pitäisi toimia, mutta toimii kuitenkin toisin. (ks. Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 68). Tällöin päätös siitä, kumpaa polkua opiskelija lähtee kulkemaan voi olla ns. pienestä kiinni. Kouluttajan on tällöin, pienestä kiinni tilanteessa, synnyttävä opiskelijaan tahto oppia ja halu olla aktiivisesti mukana opetuksessa. Kouluttajan on kyettävä motivoimaan opiskelija. Miltei yksimielisiä ollaan yleisesti siitä, että oppimisen lähtökohtana ovat tarpeet ja harrastukset. (ks. Madsen &

Egidius 1976, 11). Nämä tarpeet kouluttajan on luotava opiskelijalle. Pelkkä informaation syöttäminen ei ole riittävä toimenpide.

Jokainen kouluttaja oli luonut oman toimintansa kautta mielikuvan itsestään kadettien ajatusmaailmaan. Tämä affekti oli suhteellisen määräävä tekijä sen suhteen, miten esimerkiksi maastoharjoitus alkoi, sekä missä ilmapiirissä ja miten joukko oli siihen motivoitunut. Näitä affektiivisia rakenteita (joita kadeteissa oli havaittavissa) ovat tunne, mieliala ja temperamentti. (ks. Ruohotie 1998, 31). Yhteisöjä ei voida kuitenkaan koskaan täydellisesti eritellä pelkästään yksilöiden käyttäytymisen avulla. Yhteisöelämään kuuluu säännönmukaisuuksia ja toistuvia muotoja, jotka voimme havaita vakiintuneina tapoina, ryhminä, vuorovaikutusmuotoina, jne. (ks. Hersey & Blanchard 1990, 55 - 56). Kadettien mielikuvat ja affektit edustivat näitä vuorovaikutusmuotoja ja niiden poikkeavuuksia. Havainto motivaatiosta ja asenteista kouluttajia kohtaan oli selkeä, ja se toistui päivittäin.

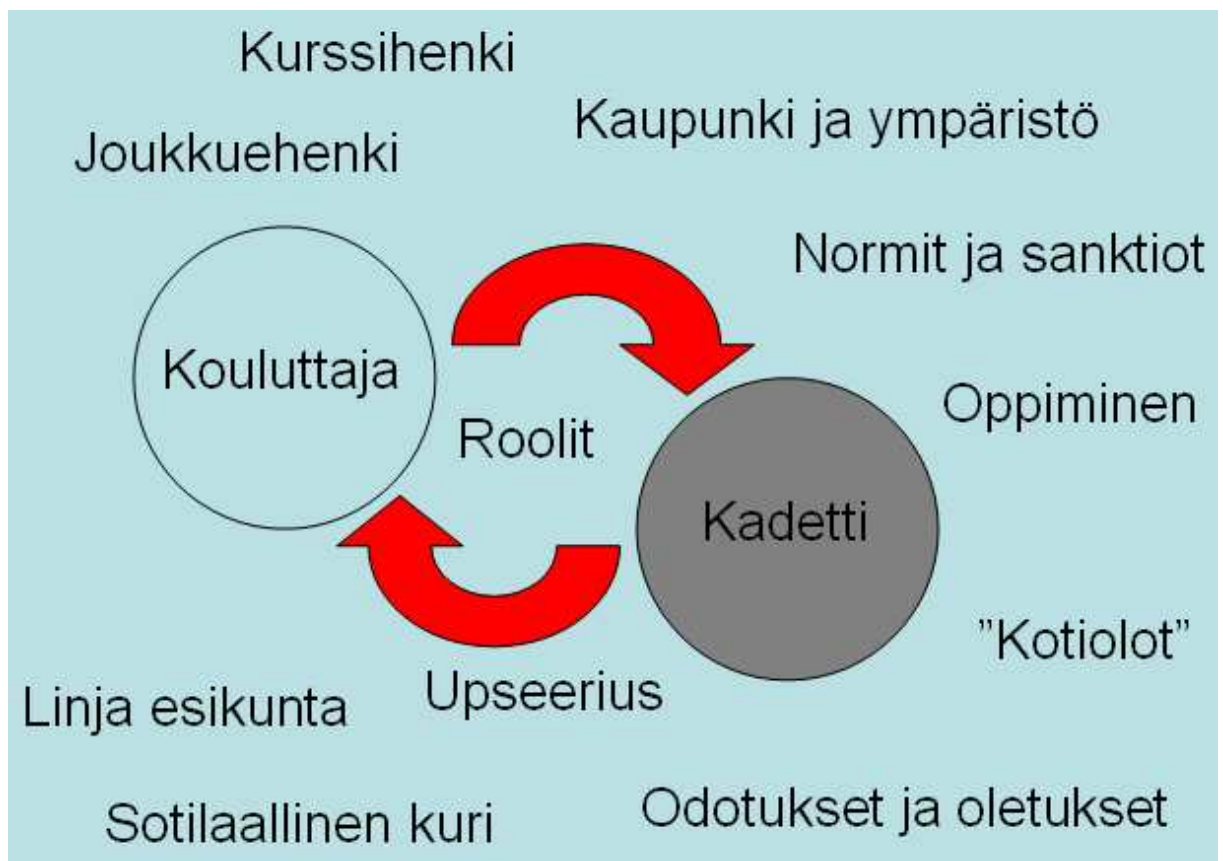
Mikä sai aikaan sen, että tietty kouluttaja koettiin mielekkääksi ja toista ei? Kuinka paljon kouluttaja voi tietoisesti vaikuttaa, ja miten hänen olemuksensa ja käytöksensä vaikuttavat koulutettavien motivaatioon? Kadetit puhuivat tosinaan enemmän kouluttajasta ja hänen toiminnastaan, kuin itse opetettavasta asiasta. Tämä tapahtui ennen- ja jälkeen harjoituksen. Yllättävän harvoin itse harjoitus oli mielenkiinnoltaan niin vahva, että se ylitti *tärkeydellään* kouluttajasta puhumisen. Kouluttajasta näytettiin puhuvan sitä enemmän, mitä voimakkaampi hän oli persoonaltaan. Näytti (kuulosti) myös usein siltä, että raja ns. hyvän ja huonon kouluttajan välillä oli veteen piirretty viiva. Kyse näytti olevan usein kadetin ns. fiiliksestä kouluttajan ja oman motivaation välillä. Kadetit eivät puhuneet motivaatiosta tällä kyseisellä termillä. He puhuivat huvittamisesta, kiinnostamisesta, viitsimisestä, jaksamisesta, nappaamisesta, jne. Nämä termit on kuitenkin ymmärrettävä samaksi kuin puhuminen tieteellisin termein motivaatiosta ja sen eri ulottuvuuksista.

Tässä tutkimuksessa pohditaan kouluttajan osuutta kadetin motivaatioon, sen synnyttäjänä ja ylläpitäjänä. Tutkimuksessa ymmärretään kadetin oppimismotivaatio osaksi hänen kokonaismotivaatiotaan. Kun tutkimuksessa puhutaan käsitteestä kadetin motivaatio, pitää se sisällään myös hänen oppimismotivaationsa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten kouluttaja vaikuttaa toiminnallaan ja käyttäytymisellään kadetin motivaatioon, ja tätä kautta kadetin opintojen onnistuneeseen suorittamiseen. Ihmisethän toistavat usein sitä mitä he ovat lukeneet tai muissa ihmisissä huomanneet. (ks. Pirnes 2003, 12). Me vaikutamme voimakkaasti toisiimme.



Tutkimuksen tärkeimmät käsitteet ovat: motivaatio, kouluttajan vaikuttavuus kadettiin - käytöksensä tai olemuksensa - kautta, sekä muut kadetin motivaatioon vaikuttavat (kouluttajaan liittyvät) tekijät. Herzbergin mukaan muita motivaatiotekijöitä ovat mm: status, kehittymismahdollisuudet, tunnustuksen saaminen, vastuu, haasteelliset tehtävät sekä henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuus. (ks. Karlöf & Lövigsson 2004, 146). Myös näitä motivaatiotekijöitä pohditaan tutkimuksessa, silloin kun ne liittyvät kouluttajaan.

Tutkimuksen viitekehykseen kuuluvat ne keskeiset asiakokonaisuudet, joita kadetti kohtaa aloittaessaan opiskelunsa upseerin ammattiin. Kadetti astuu ”uuteen maailmaan”, ja hänen on sopeuduttava tähän uuteen ja muuttuneeseen ympäristöön.



Kuva 1. Tutkimuksen viitekehys.

Puolustusvoimien organisaatiossa kannusteet, mallit ja opiskelijan havainnot syntyvät pääosin kouluttajasta/ johtajasta. Pääosa kadetin kokemuksista on varusmiespalveluksen ajalta, ja mallit perustuvat oman kouluttajan toimintaan. (ks. Toiskallio 1998, 109). On yleisesti tiedossa, että ihmisten väliset vertailut vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä. (Juuti 1999, 46; Vuorinen 1997, 5). Kadetin vertailukohta (mikäli jätetään pois vertaiset) on kouluttaja. Tällöin kadetin

maailmankuvaan kuuluu auktoriteettina kouluttaja, ja tämä vertailukohde toimii myös roolimallina kadetille. Tällöin vertailu tapahtuu akselilla kadetti - kouluttaja.

Puolustusvoimat on kriisiajan organisaatio ja autoritaarinen verrattaessa sitä ns. siviilimaailman organisaatioihin. Tätä suljettua ympäristöä hallinnoi esimies, ja osallistujat ovat alaisia. Siviiliorganisaatioissa on eri tason toimijoita useampia kerroksia, ja demokraattisuus on niissä vallitsevampana piirteenä. Kurt Lewin (1939, Pulkkinen & Caspi 2002, 203) esitti, että konteksti tunkeutuu läpi kaikissa aspekteissa ja vaikuttaa etenkin persoonallisuuteen. Elinympäristö ja siinä tapahtuva vuorovaikutus ovat merkittäviä tekijöitä yksilön toiminnan kannalta, nämä elementit synnyttävät seuraamuksia sosiaaliseen systeemiin. (ks. Rutter & Rutter 1993, 35).

Puolustusvoimat on organisaatio, jossa esimiehen käskyä etenkin kriisitilanteessa ei kyseenalaisteta, vaan käsky täytetään aina käsketyllä tavalla. Johtajalla on valtaa alaiseen ja hänen toimintaansa paljon. Koska näin on, ei esimiehen tarvitse välttämättä pohtia alaisen motivaatiota. Motivaatiota ei kysytä alaiselta, kun tehtävä käsketään. Se tekee, jota käsketään - vai?

## 1.1 Kirjallisuuskatsaus motivaatiosta

*Motivaatio* on alun perin johdettu latinalaisesta sanasta *movere*, joka merkitsee liikkumista. (Ruohotie 1998, 36; Peltonen & Ruohotie 1992, 16; Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 66). Motivaatio on kantasana ja sittemmin siitä on johdettu mm. sellaisia sanoja kuten motiivit, motivoitunut, sisäinen motivaatio, jne. Kysymys on pohjimmiltaan *liikkumisesta* tilasta toiseen, *henkisessä* tilassa. Elliot (1997) määritteli asian siten, että motiivi on alkuna sille toiminnalle, jonka kautta yksilö asettaa tavoitteet itselleen, tämän jälkeen omalla persoonallisella tavalla yksilöt etenevät kohti tavoitettaan. (Dweck 1999, 134; Hayes 1994, 422). Dweck:n mukaan myös persoonallisuudella on merkittävä osuus motivaatioon. Perinteisessä lähestymistavassa persoonallisuus sekä mielialat on katsottu tekijöiksi emotionaalille prosessoinnille. (ks. Eysenck & Keane 2000, 499).

Tuloksekas tavoitteellinen toiminta on osa motivaatiota, ja päinvastoin. Matemaattiseen kaavan avulla asia voidaan ilmaista siten, että tuloksekas toiminta = motivaatio + taito, jaettuna biologialla + tukea antava ympäristö. (ks. Peltola ym. 2005, 85). Asia voidaan myös ajatella siten, että yksilö on jatkuvassa epätasapainotilassa tarpeidensa ja niiden tyydyttämisen välillä. Yksilö toimii koko ajan tarpeidensa ja muiden motiivinsa suuntaamana. Hän onnistuu tulok-

sekkaasti, mikäli hänellä on riittävä taito, sekä ympäristö, jossa hänen ominaisuutensa pääsevät esiin. Tätä voidaan kuvata myös puuteteoriaksi. Tämä puumainen sosiaalinen ympäristö koostuu sekä horisontaalisista-, että vertikaalisista suhteista. Onhan tunnettua, että vertaisjoukko vaikuttaa yksilön sosiaaliseen järjestelmään vahvasti. (ks. Rutter & Rutter 1993, 153).

Ihmisen voi pakottaa tekemään jotain, mutta häntä ei voi koskaan pakottaa tahtomaan sen tekemistä. (Hagemann 1991, 7). Tavoitteet eivät toteudu tehokkaimmin pakottaumalla tai pakottamalla, vaan kanavoimalla muut tarpeet palvelemaan perustehtävän suorittamista. (Lönnqvist 2007, 41). Tahto tekemiseen syntyy ihmisessä itsessään, ja se on sisään rakennettuna polttoaineena tekemiselle. Tahto on ihmisen motiivi, tekijä joka laittaa toiminnan alkuun ja ylläpitää sitä toiminnan aikana. Motivaatio on oppimisen perusedellytys. (Pirnes 2003, 74). Deci:n mukaan ihmisellä on kaksi synnynnäistä tarvetta, omaehtoinen päteminen ja itsemääräämisen kokeminen. (Nurmi ym. 2002, 41). Kun yksilö kokee voivansa vaikuttaa ja nauttii toiminnastaan, hänelle syntyy flow kokemus. Se on kuin virta, joka vie mennessään. Yksilö on kuin ajattomassa tilassa, ja hän jaksaa motivoituneena toimia lähes määrättömästi. Ensimmäinen vaatimus flow:n synnylle on se, että toiminnan täytyy tuntua hyvältä yksilön kokemusmaailmassa. Toisen vaatimuksen mukaan ympäristön täytyy olla sosiaalisesti sellainen, että se tukee yksilön toimintaa. Kolmanneksi, toiminnassa täytyy olla haasteita (sankarillista elementtiä), tällöin tämä haaste saa toiminnan alkuun ja kannattelee sitä. (ks. Bereiter 1993, 101). Flow kokemuksessa esiintyvät Deci:n tarpeet ja niiden toteuttaminen.

Motivaatio ei ole yksittäinen sormella osoitettavissa oleva tekijä tai ominaisuus, se on laaja *henkinen* kokonaisuus, joka muodostuu niin sisäisten-, kuin ulkoistenkin tekijöiden summana. Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen ei ole vain tarpeitaan tyydyttävä olento, vaan myös tavoitteita etsivä ja harkitseva päätöksentekijä. (Peltola ym. 2005, 84). Motiiveja ovat esim. tarpeet, halut, vietit ja sisäiset yllykkeet. (Juuti 1999, 31). Motiivilla on tietty voimakkuus ja suunta, tavoite, päämäärä johon se kohdistuu. (Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1998, 99). Useita motivaation määritelmiä yhdistävät mm. seuraavat tekijät: vireyden merkitys motivaation osatekijänä, suunta joka viittaa toiminnan päämäärään ja systeemiorientoituminen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17). Sigmund Koch (1941) selitti motivaation käsitettä siten, että ”Se on useimmissa tapauksissa ’selittävä’ konstruktio, joka toimii käsitteellisenä linkkinä käyttäytymisen selitysyhteyksissä”. (ks. Hakkarainen 1990, 25).

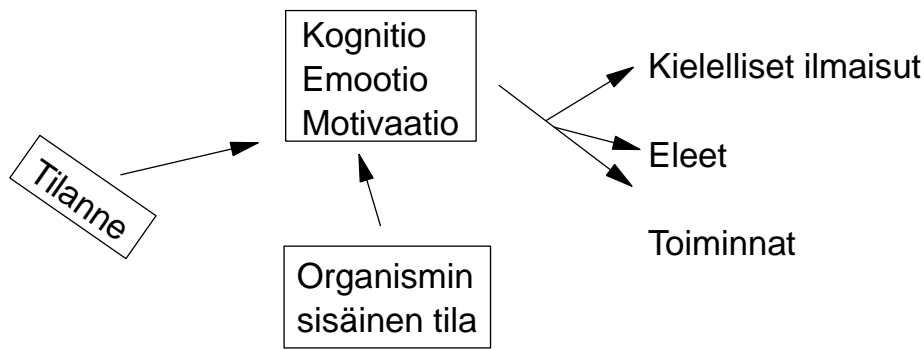
Osa motiiveista on tiedostamattomia, ja joskus ne ohjaavat ihmisen toimintaa enemmän kuin tietoiset. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 66). Tällaisia tiedostamattomia motiiveja voivat olla

esimerkiksi halu olla esillä, tarve vältellä jotain asiaa tai tapahtumaa, halu osallistua, jne. Ne ovat rakennettuina rakenteina yksilön ajatuksissa, tai ne ovat syntyneet elämäkokemuksen aikana yksilön tietoisuuteen. Ne voivat myös olla yksilön deduktion tuloksia. Primaareja motiiveja ovat ne, jotka perustuvat organismin rakenteeseen ja sekundaareja motiiveja ne jotka opitaan sosiaalisessa genressä. (Hayes 1994, 422).

Edward Thorndike muotoili 1898 vaikutuksen lain. Tässä laissa (teoriassa) keskeisin ajatus on se, että tietty toiminta tuottaa positiivisen tuloksen. Tällöin mielenkiinto kohdistuu enenevässä määrin tähän asiaan vastaisuudessa. Lopussa miltei kaikki muut toiminnot poistuvat, ja jäljelle jää tämä merkitykselliseksi koettu toiminta. Reaktioilla, joilla on positiivinen vaikutus, on taipumus toistua kun taas ne tilanteet, joilla on negatiivinen vaikutus pyrkivät vähenemään vastaavissa tilanteissa. (esim. Madsen & Egidius 1976, 11 - 12).

Motivaation ja oppimisen välinen suhde voidaan lisäksi muotoilla Yerkesin-Dodsonin lailla: tehtävän jokaisessa vaikeusasteessa on motivaatiolla optimaalinen voimakkuutensa. (ks. Madsen & Egidius 1976, 13 - 16). Oppimisen laatu ja määrä nousevat motivaation voimakkuuden myötä, kunnes optimaalinen voimakkuus on saavutettu. Tällöin on saatava uusia haasteita, jolloin optimaaliselle tasolle on uudelleen ”pyrittävä”. Tehtävän mieluisuus ja siitä saatu arvostus ja palkkiot lisäävät motiivin voimakkuutta. (Niemi & Vilkkio-Riihelä 2006, 67). Tämä edellyttää kouluttajalta opiskelijan oppimistasanteilla uusien haasteiden tarjoamista. Palkkioksi riittää yleensä asiallinen ja rakentava palaute tehdystä suorituksesta. Tällä kouluttaja lisää opiskelijan motivaatiota oppimistasanteella, ja luo motivaatiota uuteen tehtävään. Normaali-prosessissa työ sujuu ilman suurta mentaalista prosessointia, mutta tehtävät jotka vaikeutuvat ja haastavat askel askeleelta eteenpäin, kutsuvat mukaan toimintaan. (ks. Bereiter 1993, 119). Ne ovat siis motivoivia!

Eräs oppimisen ja motivaation rakenne on reaktion tekijöistä koostuva malli. Tässä mallissa 1) tilanne, ja 2) sisäinen tila muodostavat kognition, emotionin ja motivaation. Näiden seurauksena syntyvät reaktiot. Lähtökohtana onnistuneelle toiminnalle tässä mallissa pidetään tilannetta ja opiskelijan tilaa. On valittava ja/ tai muokattava tilanne sellaiseksi, että se on mielenkiintoinen ja haastava. Sitten on suhteutettava annettava opetus koulutettavan tilanteeseen (huomioitava mm. väsymys, univelka, virkeys, jne.). Mikäli em. seikat ovat balanssissa, syntyy opiskelijalle positiivinen kognitio, emotio ja motivaatio opetustilanteeseen. Motivatio-naalisiin tapahtumiin, toiminnan motivationaaliseen perustaan, kuuluvat motiivit ja tunteet. (Salo-Gunst & Vilkkio-Riihelä 1998, 99). Tässä em. mallissa ne huomioidaan.



Kuva 2. Oppiminen ja motivaatio. (Lähde: Madsen & Egidius 1976).

Motivaatio (Noe 1986) vaikuttaa koulutuksen tehokkuuteen. (Chmiel 2000, 115). Toisin sanoen, mikäli opiskelija on asennoitunut koulutukseen positiivisesti ja hän kokee sen tärkeänä, hän todennäköisesti oppii (ks. Kuva 2). Myös opiskelijan omakontrolli ja mielenkiinto säilyvät parempana, mikäli yksilö on motivoitunut. Motivaation lisätessä osaamista, se edelleen ruokkii lisää motivaatiota, ja näin syntyy ns. myönteinen kierre. Tämä myönteinen kierre voidaan myös ymmärtää kehittymisen *ympyränä*. Yksilö kehittyy samalla kun hän oppii.

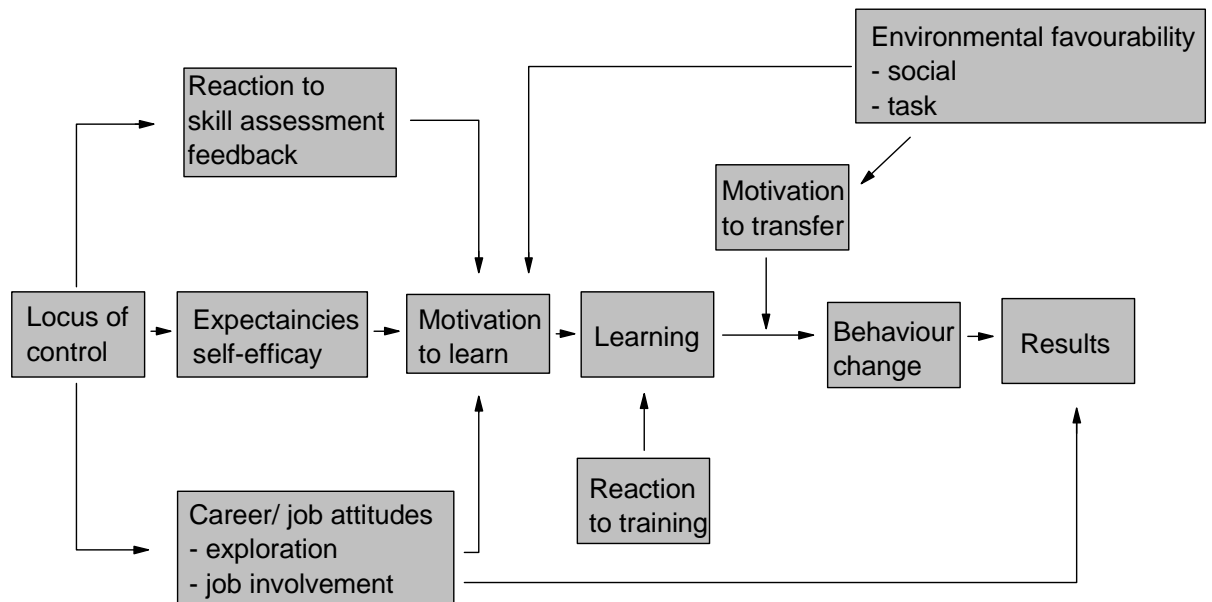
Opettajan ohjaus sekä mallit toimivat pedagogisen oppimisen pohjalla olevina vaikuttimina. Ohjaus itsenäisyyteen, sekä seurantajärjestelmällä suoritettu ohjaaminen ja opettaminen tuottavat oppimista ja itseohjautuvuutta. Tällöin kadetti kehittää itse omaa työtään, korjaamisen jatkuvaa periaatetta hyväksikäyttäen. Alussa opettajan ohjaus on suurempaa, mutta se vähenee sitä mukaa, kun kadetti saavuttaa itseohjautuvuuttaan. Kadetin suorituskkyky paranee suhteessa hänen itseohjautuvuuteensa. (ks. Toiskallio 1998, 119 - 127). Mikäli tässä mallissa kouluttaja ei hallitse opettamista, mallien antamista, seurannan toteuttamista tai ohjausta itsenäisyyteen, ei opetuksen kohteena oleva yksilö välttämättä kykene oppimaan, tai oman työnsä kehittämiseen.

Oppimisessa on yksinkertaisimmillaan kysymys kehittymisestä. Myös johtajana kehittyminen on aina oppimista. (Pirnes 2003, 12). Tiedostorakenteen kehittäminen ja laadullinen lisääminen uusien ajatusten avulla on eräs oppimisen määritelmä. Johtajan oppiminen ilmenee ulospäin mm. kielellisinä ilmaisuina, eleinä ja muokkautuneina uusina hyödyllisinä toimintoina.

Ihminen kehittyy normaalisti kun:

- 1) toiminta mahdollistaa itsensä toteuttamisen
- 2) kun yksilön oikeuksia ei loukata
- 3) kun toiminta on vastuullista, järkevää ja sosiaalisesti oikeudenmukaista, sekä
- 4) kun toimijan luonteenpiirteet sopeutuvat toiminnan eri muotoihin.

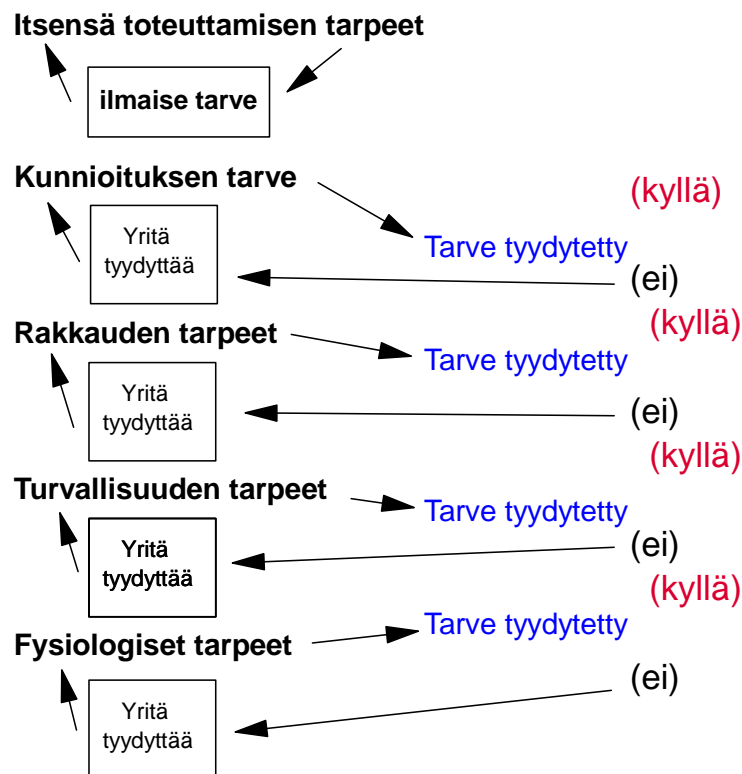
(ks. Sugarman 2001, 4).



Kuva 3. Motivaation vaikutus koulutuksen tehokkuuteen. (Lähde: Chmiel 2000).

Maslow:n tarpeiden hierarkia on klassikko motivaatioteorioiden joukossa. Tässä mallissa tarpeet (need) tyydytetään *alhaalta - ylöspäin*. Maslow:n mukaan ihmiset ovat kasvuhakuisia, ja tämä luo ihmiselle tarpeita. (ks. Juuti 1999, 35; Hoover 2002, 10; Hayes 1994, 435). Tarpeet luovat toimijalle motivaation, ja aina kun yksi tarve on tyydytetty, syntyy seuraavan (korkeamman) tason tarve. Maslow:n mallissa ovat selkeästi esillä kaikki motiivien ryhmät; biologiset-, sosiaaliset-, sekä psyykkiset motiivit. Biologisia malleja edustavat Maslow:n teoriassa fysiologiset- ja turvallisuuden tarpeet. Fysiologisten mallien mukaan motiivit ja tarpeet ovat yksilön sisäisiä ominaisuuksia ja ne kumpuavat omasta elimistöstämme, aivoistamme jne. (ks. Nurmi ym. 2002, 11). Sosiaalisia motiiveja edustavat rakkauden ja kunnioituksen tarpeet. Psyykkisiä motiiveja edustavat itsensä toteuttamisen tarpeet.

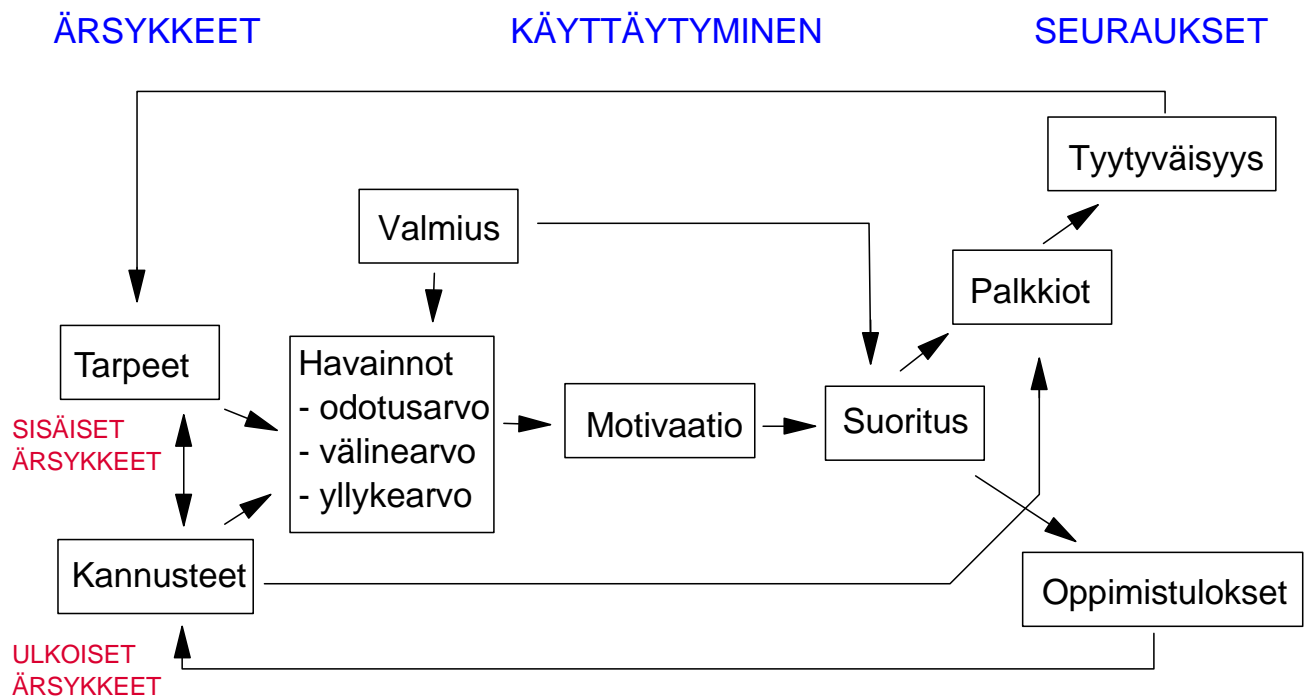
Maslow kritisoi sitä, että aiemmat tutkijat eivät ottaneet ihmisten erityislaatuisuutta huomioon tutkimuksissaan. Maslow:n mielestä oli virhe selittää ihmisen teot itsekkäillä tai biologisilla motiiveilla. (ks. Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 75).



Kuva 4. Maslow:n tarpeiden hierarkia (Mook 1987). (Lähde: Hakkarainen 1990; Hersey & Blanchard 1990, 65).

Maslow käsitteli työnsä alkuvaiheessa myös kahta lisätarvetta: tarvetta tietää ja ymmärtää sekä esteettisyyden tarvetta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 53). Maslow ei ole ollut ainoa tarpeiden kautta motivaatiota lähestyvä henkilö. Tarpeiden kautta motivaatiota ovat lähestyneet mm. Leontjev, Kant, Hegel, Rubinstein ja Marx. Jos olisi esitettävä *keskiarvo* tarvekäsitteelle, se voisi olla Samsin (1987) esittämä selitys: ”Tarve on sosiaalisen subjektin (persoonallisuus, sosiaalinen ryhmä, luokka, yhteiskunta) tila, joka heijastaa joidenkin olemassaoloa ja elämäntoimintaa tukevien esineiden, olosuhteiden ja tekojen välttämättömyyttä”. (Hakkarainen 1990, 71). Maslow kehitti myös teoriaa nautinnoista ja kivun välttelystä. Tämäkin teoria on kytköksissä motivaatioon ja tarpeisiin. Tässä mallissa yksilö koettaa välttää negatiivista, ja pyrkii kohti tavoitteitaan. Yksilö myös pyrkii välttämään rangaistuksia ja toimii siten, ettei hän joutuisi niiden kohteeksi. (ks. Dweck 1999, 137).

Motivaatioprosessia kuvaava yleinen malli pitää sisällään osan behavioristisesta ajattelusta, mutta siinä on myös vahva kognitiivinen näkökanta. Tässä mallissa yksilön valmius on otettu merkittäväksi tekijäksi suoritusten ja odotusarvojen muodostajana.



Kuva 5. Motivaatioprosessia (Chung 1977) kuvaava yleinen malli. (Lähde: Pentti 1982; Honkaranta 1998).

Sosiaalisen helpontumisen viettiteoria on *lähellä* motivaatioprosessin yleistä mallia. Tässä mallissa huomioidaan eritoten muiden läsnäolo ja sen vaikutus toimintaan ja suoritukseen (ks. Pennington 2005, 55). Mallissa pohditaan viritystilan lisääviä ja dominoivia reaktioita, siitä riippumatta, kuinka sopivia ne tehtävään ovat. Liitteessä 1 esitetään sosiaalisen helpontumisen viettiteoria pohdintoineen.

Behavioristisessa mallissa ei varsinaisesti kirjoitettu motivaatiosta, mutta se kuitenkin kuvasi motivationaalisia ilmiöitä. Sen perusajatuksena oli, että jos jostakin toiminnasta palkitaan, toimintaa tullaan todennäköisesti jatkamaan. (ks. Nurmi ym. 2002, 11). Odotusarvoteorian mukaan (Lawler 1994) ihmisen käyttäytyminen on seurausta hänen tietoisesta valinnastaan eri käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. (Juuti 1999, 40). Odotusarvoteorian mukaan motivaatio syntyy kolmesta osatekijästä: 1) odotettu suhde panoksen eli ponnistelun ja suorituksen välillä, 2) odotettu suhde suoritusten ja tulosten välillä, sekä 3) tulosten koettu houkuttelevuus. (ks. Salmela - Aro & Nurmi 2002, 195). Tämä liittyy ja viittaa edelliseen Maslow:n teoriaan, jossa pyritään välttämään negaatioita ja saavuttamaan nautintoa. Odotusarvoteorian mukaan yksilö toimii siten, että hän saisi palkitsemista ja hänen toiminnastaan saama valenssi olisi mahdollisimman hyvässä suhteessa työpanokseen.



Osaaminen = tietämys + kokemus + kyvykkyys. (Karlöf & Lövingsson 2004, 177). Koska motivaatio ja oppiminen (oppimisella haetaan mm. osaamista) kuuluvat tässä tutkimuksessa hyvin kiinteästi yhteen, seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti muutamaa keskeisintä oppimisen teoriaa suhteessa motivaatioon.

Ivan Pavlov tutki signaalioppimista ruoansulatuskokeidensa avulla. Pavlov havaitsi, että organismi (koira) kykenee ehdollistumaan tiettyyn ärsykkeeseen, ja tämä taas saa aikaan tiettyä toimintaa pelkän reaktion ilmetessä. Tästä ehdollistumisesta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa yleisesti käsitettä S - R (stimulus - reaction). Pavlovin keskeisin havainto oli, että signaali ja alkuperäinen ärsyke assosioituvat ajallisesti ja paikallisesti. (ks. Madsen & Egidius 1976, 45). Teoriasta käytetään myös nimitystä klassinen ehdollistuminen. Tämä oppimissuuntaus kuuluu behavioristiseen (1910 - 1960) suuntaukseen. (ks. Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1998, 26).

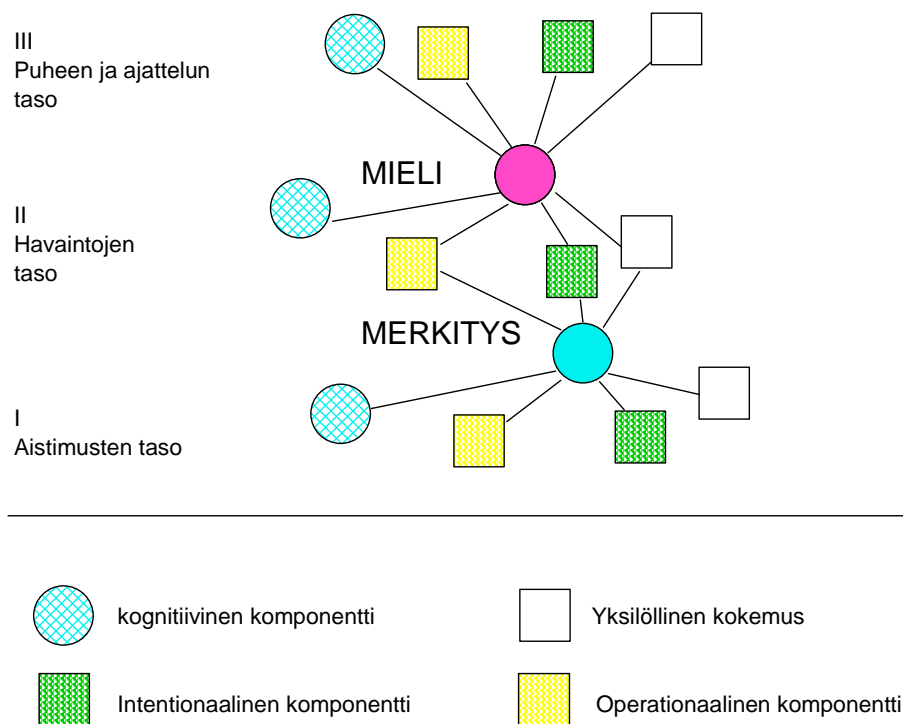
Tälle suuntaukselle *vastakohta* on kognitiivinen (1960 - ) suuntaus. Tässä suuntauksessa pyritään selvittämään ihmisen tapaa ja kykyä käsitellä tietoa. Ihmistä ei pidetä vastaanottajana ulkoisille ärsykeille, vaan monimutkaisten ajatusprosessien hallitsijana. Keskeisimpiä kognitiivisen toiminnan periaatteita ovat: ihminen on tavoitteellisesti toimiva, ihminen ei vain reagoi - vaan hankkii tietoa - ympäristöstään, ihminen muodostaa mielessään sisäisiä malleja, ihminen käyttää malleja toimintansa ohjaukseen ja kielellä on ratkaisevan tärkeä merkitys oppimistapahtumissa. (ks. Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1998, 29 - 30). Ihmistä ohjaavat tällöin hänen sisäiset mallinsa ja yksilöllinen käsityksensä maailmasta. (Peltola ym. 2005, 79).

Oppimistapahtumassa ulkoiset ärsykkeet etenevät ensin lyhytkestoiseen mustiin, täällä ärsykkeet analysoidaan välittömästi, ja ne saavat yksilön tietoisien huomion osakseen. Osittain jopa samaan aikaan tämän prosessin kanssa pitkäkestoinen muisti etsii vastaavuuksia huomion kohteena olevalle ilmiölle. Pitkäkestoinen muisti palauttaa asiaankuuluvia vihjeitä ja merkkejä huomion kohteeksi. (ks. Hayes 1994, 53). Näin uusi aines sekoittuu ja joutuu vertailuun entisen tiedon kanssa. Mikäli uusi signaali on vahvempi, tai se on muuttanut yksilön ajattelua, voidaan puhua *oppimisesta*. Myös monitahoinen malli muistamisesta tukee pitkäkestoisen muistin vahvaa asemaa oppimisprosessissa. Tässä mallissa alun aistiperäinen ärsyke *sammuu* hyvin lyhyessä ajassa. Lyhytkestoisen muistin saadessa ärsykkeen käsitellyksi, se siirtää ärsykkeen pois - eli unohtaa sen. Pitkäkestoinen muisti puuttuu ärsykkeeseen, eli toimii seulana ja vertailukohtana ärsykkeelle. Vasta pitkäkestoisen muistin käsittelyn jälkeen, ärsyke saa lopullisen tulkintansa. (ks. Eysenck & Keane 2000, 152).

Emotionaalisessa oppimisessa lähtökohtana pidetään sitä, että tunnereaktio on eräänlainen synnynnäinen refleksi, näitä saattavat herättää uudet ärsykkeet, so. signaalit, alkuperäisten ja luonnollisten ärsykkeiden sijasta. (ks. Madsen & Egidius 1976, 47 - 51). Näitä em. signaaleja syntyy ympäröivästä järjestelmästä. Yksilö reagoi tunteiden *vallassa*, ja saattaa jättää tietoisensa ajattelun/ toiminnan taaemmaksi. Näin vaikeakin asia voi tulla opituksi ja ymmärretyksi, mikäli se on mielekäs. Etenkin jos yksilö on motivoituneessa tilassa, hän kykenee jättämään negatiiviset asiat- ja kokemukset taka-alalle, ja keskittyy vain tehtävän suorittamiseen sen positiivisen painoarvon tai kokemuksen vuoksi.

Yksilön kehittymisen ulottuvuudet liittyvät fyysisiin-, kognitiivisiin-, persoonallisiin-, ja sosiaalisiin aspekteihin. (ks. Sugarman 2001, 14). Sosiaalisen oppimisen teoria korostaa mallista oppimista. Sosiaalinen oppiminen on kiinteästi kytköksissä yksilön kehittymisen ulottuvuuksiin. Tämä suuntaus ei selkeästi kuulu behavioristiseen eikä kognitiiviseenkaan suuntaukseen. (Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1998, 32). Sosialisatio on se prosessi, jossa yksilö hankkii ja oppii käyttäytymisen ja järjestelmän toiminnan kannalta tarpeelliset kyvyt ja ominaisuudet, ja näin hän kasvaa osaksi järjestelmää. (ks. Hewstone ym. 1996, 48). Sosiaalinen ympäristö muovaa meistä itsensä näköisen, että toimintamme tässä ympäristössä vastaisi yleisiä odotuksia. Tällöin sosiaalisessa järjestelmässä on ennustettavuutta ja jatkuvuutta. Ellei näin olisi, ei yksilö kykenisi ennustamaan ympäristöään tai toimimaan sen odottamalla tavalla. Tällöin toiminta tuottaisi jatkuvasti peräkkäisiä ristiriitoja yksilön ja ympäristön aikasarjassa. Sosiaalisissa järjestelmissä on oltava ennustettavuutta ja tiettyä säännöllisyyttä.

Tunnusomaista sosiaaliselle oppimiselle on ajattelu, että ihminen on sosiaalinen ja ympäristönsä tuote. Ajattelussa painotetaan ihmisen motiivien ja tunteiden riippuvuutta ympäristöstä sekä, että oppimisella on keskeinen osuus motiivien ja tunteiden muovaajana. (ks. Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1998, 111). Se, miten hyvin suoritus onnistuu, suhteessa tavoitteeseen, synnyttää tunteita, jotka itse asiassa merkitsevät onnistumisen arviota. (Peltola ym. 2005, 81). Sosiaaliselle ajattelulle ja -oppimiselle on hyvin oleellista ymmärtää inhimillisen toiminnan (Volkov ym. 1987) rakennemalli. Näin siksi, että sosiaalinen oppiminen on monimuotoista, verkottunutta ja jopa tunteiden kautta värittyä. Usein onnistumisen arvio peilataan muiden sosiaalisen järjestelmän toimijoiden kautta. He arvottavat esim. oman käyttäytymisenä kautta onnistumisen tai mahdollisen epäonnistumisen.



Kuva 6. Inhimillisen toiminnan rakennemalli. (Lähde: Hakkarainen 1990).

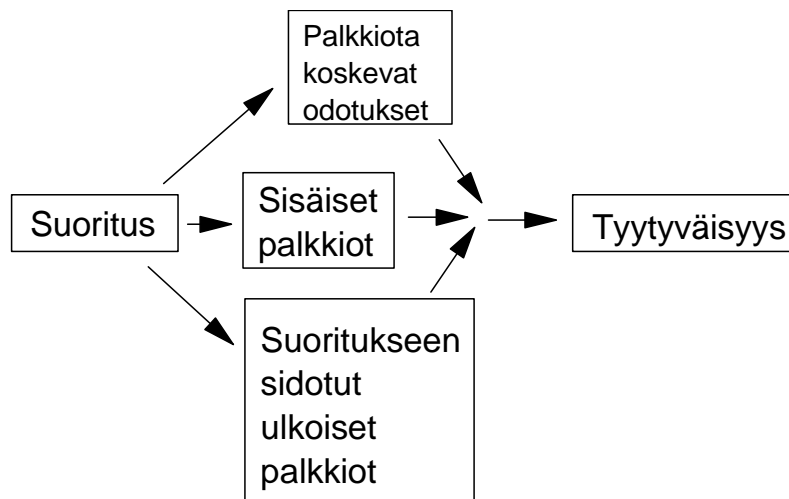
Edellä olevaan malliin sisältyy toimintaa säätelevä kaksoismekanismi mielen ja merkityksen muodossa. Merkitys säätelee yksilöllisen toiminnan muotoja siten, että niitä suhteutetaan sosiaalisen elämän periaatteisiin. Merkityksellistä mallissa on inhimillisen toiminnan ilmenemisen yksilölliset variaatiot. Nämä variaatiot syntyvät motiivien ja tavoitteiden välisistä suhteista, ja sitä välittävät toiminnan tuotokset ja erilaiset kommunikaation muodot toisten ihmisten kanssa. (ks. Hakkarainen 1990, 99 - 102).

Välineellisessä oppimisessa on kysymys uusien toimintamuotojen muovaamisesta, oppimisesta reagoimaan uudella tavalla, jota oppija ei ole hallinnut aikaisemmin. Oppimisessa on kysymys uusien asioiden oppimisesta soveltamalla aiempaa tietoa. (ks. Madsen & Egidius 1976, 52 - 53). Välineelliselle ehdollistumiselle on olennaista, että opittu reaktio nähdään välineeksi, jolla päästään tavoitteeseen sekä toiminnan seuraukset ohjaavat oppijaa ja oppimista. (ks. Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1998, 27).

Attribuutioteoriassa pyritään selittämään ihmisen käyttäytymisen emotionaalisesti väritynyttä ennakkointia. Tehtävänä on koettaa selvittää miten henkilökohtainen merkitys muodostuu. (ks. Hakkarainen 1990, 29). Emootiot eivät ole pelkästään ns. tunteita tai ensivaikutelmia, tutkijat ovat todenneet, että emootiossa on selkeästi kognitiivinen *maku*. (ks. Eysenck & Keane 2000, 490).

Itsetehokkuusteorian inhimillisen käyttäytymisen ylläpitäviä tekijöitä ovat lähinnä itsesääätelyä ja kompetenssia koskevat tulkinnat. (Peltonen & Ruohotie 1992). Tämä merkitys muodostune sitä vahvemmaksi, mitä lähempänä henkilö kokee olevansa tapahtumaa. Tämä sitouttaa häntä tapahtumaan, ja mahdollistaa näin motivaation säilymisen, sekä sen mahdollisen lisääntymisen. Tämän teorian kanssa läheisessä sidoksessa on suunnitellun toiminnan teoria. Teoriassa erilaisilla uskomuksilla on tärkeä sija. Asenteet ja toimintaan liittyvät subjektiiviset normit, sekä havaittu kontrolli nähdään selittävänä tekijänä suhteessa toiminta-aikomuksille. (ks. Ruohotie 1998, 55).

Tyytyväisyys ja motivaatio ovat eri käsitteitä, vaikka ne kietoutuvatkin läheisesti yhteen. Tyytyväisyys on seurausta suorituksen palkitsemisesta; motivaatio taas on riippuvainen mm. palkkioita koskevista odotuksista. (Ruohotie 1998, 46.) Tämän ajatuksen mukaan ensin opiskelijalla on oltava motivaatio, vasta sen avulla ja kautta voi saavuttaa myöhemmin tyytyväisyyden.



Kuva 7. Suorituksen, palkkioiden ja tyytyväisyyden välinen yhteys. (Lähde: Ruohotie 1998).

Yksilö individualistisesta katsannostaan huolimatta saa etua, ja kokee psykologista tyydytystä toimiessaan yhteistyössä toisten kanssa. Vaikka tällöin odotukset, palkkiot, ja suoritukset ovat kytköksissä toisiinsa toimijoihin, ja yksilö menettää jotain omasta päätäntävällästään. Näitä ns. hyötyjä voidaan kategorisoida seuraavasti: tunne kuulumisesta johonkin, koettu omistajuus omaan tehtävään (työhön), näistä syntynyt kohentunut itsetunto sekä konkreettiset palkkiot (mm. palkka). (ks. Hoover 2002, 8). Me olemme sosiaalisia, ja saamme turvaa kuulumalla johonkin yhteisöön tai ryhmään. Tämä lienee tulosta evoluutiosta ja myöhemmästä sosialisatiosta.

Oppiminen ei ole kypsymisestä johtuvien muutosten ilmenemistä yksilön ominaisuuksissa. Oppiminen ei myöskään ole aistien mukautuvuudesta johtuvaa sopeutumista. Oppiminen ei ole sitäkään, että refleksit mukautuvat ja toimivat tietyllä tavalla tietyssä paikassa ja olosuhteissa. (ks. Peltola ym. 2005, 62). Refleksinomainen toiminta ei ole motivoitunutta toimintaa. (Juuti 1999, 30). Oppiminen on pohjimmiltaan sitä, että yksilön tiedostorakenteeseen tulee uutta sisältöä, ja yksilön ajattelu asiasta muuttuu ja kehittyy. Aiemmin ollut tietoinen assimiloituu uuteen sisältöön, ja yhdessä ne muodostavat kypsemmän ja laajemman tiedostorakenteen.

Ihminen on *vastarannan kiiski* ja muutoinkin muutosvastarintainen organismi. Kaikki tuttu on turvallista ja helppoa. Siitä on vaikea luopua. Uusi sen sijaan pakottaa muuttaman tutuksi tulleita käsityksiä. Yksilö luo ajatusmaailmaansa itse, mutta myös ulkoisilla tekijöillä on oma vaikutuksensa. Kouluttaja tai esimies on tällainen vaikuttaja ja asioiden *muuttaja* kadetin opiskeluympäristössä. Mitä autoritaarisempi organisaatio, sitä vahvempi asema ja rooli tällä ulkopuolisella maailmanrakentajalla yksilölle on.

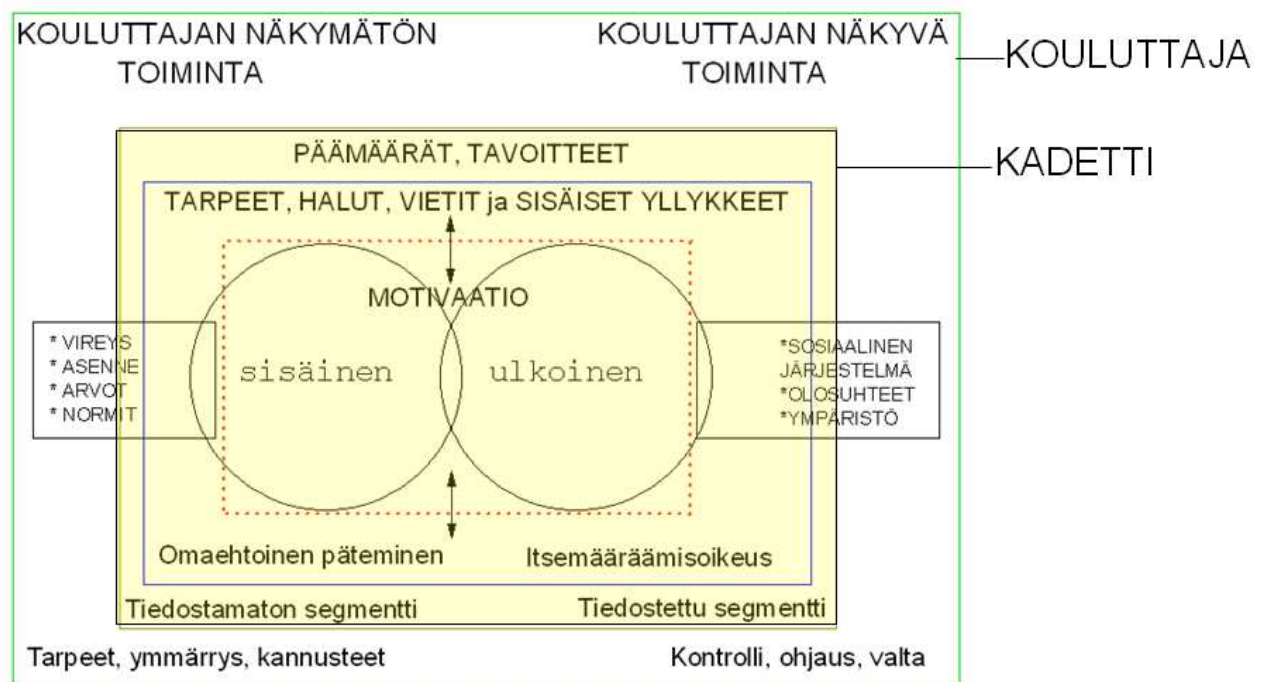
Yksilöön ei kuitenkaan voi syvällisesti vaikuttaa muutoin kuin hänen itsensä kautta. Yksilö luo itse omat ajatuksensa ja tiedostorakenteensa. Mutta yksilöä voi *auttaa* muuttamaan ja kehittämään omaa ajatteluaan. Oppiminen ei ole konkreettisesti mitattavissa oleva ilmiö, joten sen kuvaaminen muulla tavalla olisi erittäin vaikeaa - jopa mahdotonta. Tämän (uudesta johtuvan) muutosvastarinnan läpäisemiseksi tarvitaan järeitä aseita. Nämä aseet on saatava yksilön oman ajattelun sisälle ja hänen itsensä hyväksymiksi toiminnan lähteiksi. On luotava yksilölle tarve ja halu ajatella asioista uudella(kin) tavalla. Tätä tarpeen synnyttämistä voidaan kutsua motivaation synnyttämiseksi. Ilman tätä motivaation pohjalta tapahtuvaa toimintaa ei esimerkiksi opetustyössä ole juurikaan järkeä, vaan voidaan puhua ajan haaskauksesta, sekä opiskelijan että kouluttajankin osalta! Motivaatio, eli halu ja kiinnostus muuttaa omaa ajattelua on se avain, joka sopii tähän muutosvastarinnan lukkoon.

Motivaatioteoriat ovat kehittyneet alun klassisista teorioista, Eurooppalaisten uuden ajan teorioiden kautta Amerikkalaiseen motivaatioteoriaan ja siitä edelleen moderneihin motivaatioteorioihin. Klassisissa teorioissa painotettiin fyysistä elementtiä, viettejä ja seksuaalisuutta. Eurooppalainen teoriaperhe toi mukanaan tarpeen ulkoisen kohteen suhteen, sekä yksilölliset motivaatioteoriat. Amerikkalainen teoria korosti sisäsyntyistä vs. ulkosyntyistä motivaatiota, sekä mm. evoluutioteoriamallia. Moderni motivaatioteoria painottaa yksilöllisyyttä, pyrki-  
myksiä sekä tavoitteita ja niiden saavuttamista. (ks. Nurmi ym. 2002, 24).

Motivaatio ja oppiminen ovat kytköksissä vahvasti toisiinsa. Teorioiden pohjalta on yleistäen nähtävissä, että ensin on motivaatio, ja tämän myötä syntyy oppimista. Motivaatio ei synny tyhjästä, vaan yksilö rakentaa sen itse. Rakenneosia ovat omat kokemukset sekä ulkomaailmasta syntyvät havainnot.

## 1.2 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmalla tarkoitetaan tutkimusongelmien ja hypoteesien täsmentämiseksi ja perustelemiseksi koottua loogista esitystä, jossa esiintyvät käsitteet on määritelty ja kytketty toisiinsa. Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma muodostuu motivaatioteorioiden keskeisimmistä malleista ja synteeseistä sekä niiden asiasisällöistä suhteessa opiskelijaan, motivaatioon ja kouluttajaan. Tutkimusasetelmassa opiskelija (kadetti) ja motivaation käsite ovat keskiössä, ja kouluttaja toimii ulkopuolisena vaikuttajana ja vaikuttimena tähän kokonaisuuteen.



Kuva 8. Tutkimusasetelma.

Kadettin (yksilön) motivaatio jakautuu sisäiseen-, ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on kytköksissä mm. omaan henkiseen-, ja fyysiseen tilaan, sekä omaan elämäntilanteeseen ja minään. Ulkoiseen motivaatioon vaikuttaa mm. kollektiivinen yhteisö ja oma paikka siinä, ympäröivät olosuhteet ja niiden tila.

Motivaatioon vaikuttavat myös yksilön tarpeet sekä sisäiset yllykkeet. Kussakin elämänvaiheessa ihmisen täytyy laajentaa ja lujittaa minänsä sisäistä määräysvaltaa. (Vuorinen 1997, 5). Toisaalta motivaatioon vaikuttaa myös toisessa aspektissa yksilön vapaus toimia ja päteä - ilmituoda itseään - ja vaikuttaa. Motivaatio ja yksilö etenevät päämäärien suunnissa. Tähän etenemiseen vaikuttaa niin tiedostamaton-, kuin tiedostettukin aines. Muun muassa tarpeiden, ymmärryksen ja kontrollin välinen suhde määrittää yksilön mahdollisuuksia toimia ympäristössään ja sosiaalisessa genressä. Opettaja/ johtaja/ kouluttaja on se taho, joka viimekädessä säätelee yksilön toimintaa hierarkkisessa järjestelmässä. Kouluttaja voi vaikuttaa suoraan kaikkiin motivaation osatekijöihin (pl. sisäinen motivaatio) oman toimintansa kautta. Epäsuorasti kouluttaja kykenee vaikuttamaan myös opiskelijan sisäiseen motivaatioon, esimerkiksi luomalla oppimisympäristön tai tapahtuman sellaiseksi, että se lisää kadetin omaehtoista halua yrittää ja osallistua.

Yksilön huomio suuntaa hänen kiinnostuneisuuttaan ja tätä kautta myös motivejaan. Huomio jaetaan keskittyneeseen huomioon ja jaettuun huomioon. (ks. Eysenck & Keane 2000, 120). Kysymys on syötteiden määrästä ja niiden laadusta. Mitä vähemmän mutta laadukkaampia syötteitä kouluttaja tarjoaa opiskelijalle, sitä varmemmin syötteet etenevät huomion kohteeksi. Mutta mikäli syötteitä on paljon, eivätkä ne ole laadukkaita (mielenkiintoa herättäviä), huomio jakaantuu muuhunkin kuin opetettavaan asiaan. Tällöin myös motivaatio jakautuu useaan eri suuntaan.

Kouluttaja toimii pääasiassa tietoisesti, mutta hänen toiminnassaan on mukana myös inhimilliselle organismille kuuluvaa tiedostamatonta toimintaa. Kouluttajan tietoinen toiminta ilmenee näkyvänä toimintana, toimintana joka on tarkoitettu näkymään ja kulumaan. Tämä toiminta mm. muokkaa sosiaalista ympäristöä ja määrittelee siinä olevien toimijoiden paikkaa ja asemaa. Tämä toiminta määrittää alaisen itsemääräämisoikeutta ja tähän toimintaan kuuluvat mm. kontrolli, ohjaus ja valta. Nämä tekijät muokkaavat opiskelijan ulkoista motivaatiota, ovat sen osatekijöitä. Opiskelijan päämäärät, tavoitteet ja sisäiset tarpeet suhteessa näkyvään kouluttajan toimintaan, määrittävät osaltaan motivaation vahvuutta ja syvyyttä. Kuinka paljon tässä saa olla ristiriitaisuutta, että opiskelija vielä kykenee sen ”nielemään” motivaatiotaan menettämättä?

Kouluttajan näkymättömään toimintaan luetaan kuuluvaksi kaikki se, mitä kouluttaja ei tee tietoisesti näkyväksi. Kouluttajan tunteet, asenne, rooli, asennot, puheen intensiteetti, jne. ovat tätä tiedostamatonta toimintaa. Evoluutio on rakentanut ihmisestä toimijan, joka toimii hyvin

vahvasti myös nonverbaalisella alueella ja -tasolla. Yleisesti oletetaan, että mikäli verbaalinen ja nonverbaalinen ovat keskenään ristiriidassa, nonverbaalinen voittaa vastaanottajan tulkinassa. (ks. esim. Akkanen 2006, 6). Me emme kykene peittämään omaa nonverbaalia viestintäämme vaikka haluaisimme. Kouluttajan toiminta vaikuttaa epäsuorasti (jopa suoraan) opiskelijan vireyteen, asenteisiin, normeihin, jne. Opiskelija *matkii* ja *sulautuu* esimiehensä käytökseen ja toimintaan ennen pitkää. Prosessi on osin tiedostamaton.

Kouluttajan toiminnasta voi havaita hänen päämääränsä ja tavoitteensa, sekä hänen tarpeensa. Tarkkailun kautta voidaan ymmärtää näiden vahvuus ja suuntautuneisuus. Nämä tiedostamattomat toiminnot suuntaavat myös alaisen tarpeita ja ymmärrystä, sekä toimivat kannustimina opiskelijalle. Päinvastaisessa tapauksessa ne eivät toimi kannustimina, eivätkä lisää tarpeita tai ymmärrystä. Nämä asiakokonaisuudet ovat osa opiskelijan sisäisen motivaation tekijöitä ja koossapitäviä voimia.

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelmassa opiskelija tarpoo suota, jonka toisessa päässä on näkyvää toimintaa, joka suuntaa ja ohjaa hänen reittiään selkeästi ja itsevarmasti suuntaan A. Toisaalta myös on paljon viittakilpiä joissa ei lue mitään, mutta niissä on kuvia ja ääniä. Nämä kuvat ja äänet osoittavat myös reittejä suuntaan A, mutta myös suuntiin B ja C. Opiskelijan on tässä mahdollisessa ristiriitatilanteessakin kyettävä päättämään, mitä hän tekee ja minne hän etenee? Kuinka paljon selkeä ohjaus ja toisaalta mahdollisesti epävarmat kuvat sekä äänet häneen vaikuttavat, ja miten ne vaikuttavat? Kuinka paljon häneen vaikuttavat (motivoivasti) ohjaus, ja miten vaikuttavat muut suuntaavat toimenpiteet? Vai onko niin, ettei niillä ole mitään vaikutusta, opiskelija vain etenee täysin omien päämäärien suunnassa kohti valitsemaansa suuntaa antamatta minkään vaikuttaa?

Edellisestä esimerkistä voidaan luoda neljä erilaista variaatioita ”isossa mittakaavassa”:

- vain kouluttajan näkyvä toiminta vaikuttaa kadetin motivaatioon
- sekä näkyvä että näkymätön toiminta vaikuttavat kadetin motivaatioon
- vain kouluttajan näkymätön toiminta vaikuttaa kadetin motivaatioon, tai
- kumpikaan toiminta ei vaikuta kadetin motivaatioon.

Pohditaan eri motivaatioteorioiden painotuksia yllä oleviin variaatioihin verraten:

Variaatio no. 1 = sekundaariteoria, vaikutuksen laki, behaviorismi, klassinen ehdollistuminen, sosiaalisen oppimisen teoria sekä välineellinen oppiminen.



Variaatio no. 2 = tuloksekas tavoitteellinen toiminta, Yerkessin - Dodsonin laki, reaktion teki-  
jöistä koostuva malli, Maslow:n tarvehierarkia, motivaatioprosessin yleinen malli sekä inhi-  
millisen toiminnan rakennemalli.

Variaatio no. 3 = perinteinen lähestymistapa, sosiaalisen helpontumisen viettiteoria, emotio-  
naalisen oppimisen teoria, attribuutioteoria, itsetehokkuusteoria sekä suunnitellun toiminnan  
teoria.

Variaatio no. 4 = nykyinen motivaatioteoria, primaariteoria, odotusarvoteoria sekä kognitiivi-  
nen teoria.

Asia ei kuitenkaan ole näin mustavalkoinen kuin edellä. Kaikki motivaatioteoriat pitävät sisäl-  
lään monimutkaisia ja monitahoisia ulottuvuuksia. Edellä olevaa luetteloa ei pidäkään tästä  
syystä ottaa kovin ”vakavasti”. Luettelossa vain verrataan ja pohditaan eri mallien ja teorioiden  
yhtä voimakasta ulottuvuutta, joka ennen kaikkea erottaa sen katsantokannan muista teo-  
rioista.

### **1.3 Tutkimusongelmat**

Tämän tutkimuksen keskeisin kysymys on; mikä on kouluttajan osuus kadetin motivaatioon ja  
sitä kautta kadetin oppimiseen ja oppimismotivaatioon perusopintojen aikana, sen synnyttäjä-  
nä ja ylläpitäjänä? Tutkimuksen alakohtia ovat:

- kouluttajan persoonan-, roolin-, ja luonteenpiirteiden vaikutus kadetin motivaatioon?
- mitkä muut tekijät kouluttajassa tai hänen toiminnassaan vaikuttavat kadetin motivaatioon?
- vaikuttavatko ulkoiset seikat tai kannusteet kadetin motivaatioon?
- mitä ovat ne muut tekijät, jotka saavat aikaan motivaatiota kadeteissa?

Tutkimuksessa ei keskityä muihin mahdollisiin seikkoihin, jotka lisäävät tai vähentävät moti-  
vaatiota (matkustaminen, kuri, taloudelliset ongelmat, jne.), ainoastaan kouluttajalla ja hänen  
toiminnallaan on merkitystä tutkimuksen kannalta ajateltuna.

Tutkimuksen tulokset ovat luonteeltaan selittäviä ja selventäviä. Tutkimuksella pyritään luo-  
maan tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Saatuja tuloksia pyritään tulkitsemaan.

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusmenetelminä on käytetty 1) osallistuvaa havainnointia (observointia), sekä 2) tutkimuslomakkeilla aikaansaadun tiedon tilastollista analysointia. Tutkimusote pitää sisällään sekä laadullista (kvalitatiivista), että määrällistä (kvantitatiivista) tutkimusotetta ja -menetelmää. Määräävämpänä otteena on kvantitatiivinen tutkimusote, kvalitatiivinen ote ainoastaan täydentää sitä.

Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa sitä, että tutkimustyö on tehty huolellisesti, joten tutkimuksen tuloksia voidaan pitää toistettavina. Toisin sanoen, tulokset eivät saisi olla sattumanvaraisia. Tämä on koestettu vertaamalla eri kursseilta saatua lopputulosta toisiin kadettikursseihin. Tulokset ovat olleet reliabeleja, variaatiot ovat olleet pienehköjä eri kurssien kesken. Kaikki kurssit ovat ymmärtäneet ja arvottaneet edellisen mukaan tutkimuskysymykset samalla tavalla. Tutkimuskysymykset on muotoiltu mahdollisimman yksinkertaisiksi ymmärtää, ja ne on laadittu kadetin *viitekehykseen*.

Tutkimusmenetelmä on noudattanut seuraavaa työprosessia: teoreettisen pohjan rakentaminen, tutkimusasetelman asettaminen, tutkimuskysymysten laadinta, mittaaminen, otannan taltiointi, muu tiedon keruu, analyysi, päätelmät ja tulkinnat, sekä tutkimusraportin kirjoittaminen.

Aineisto on koottu pitkittäisotantana, ´ei - kokeellisena´ asetelmana. Koska ´ei - kokeellisessa´ asetelmassa on käytetty riittävän suurta satunnaisesti valikoitunutta otantaa, voidaan tuloksia yleistää koskemaan kohteena olevan joukon kokonaisuutta tilastotieteellisin päättelyn keinoin.

Tutkimus on pilotoitu tärkeimpien analyysityökalujen ja metodien osalta tutkijan toimesta heinä - elokuussa 2008. Tutkija laati kadettikurssista 94 ns. ”pilotti” - tutkimuksen, jossa nämä työkalut koestettiin. Pilottitutkimus antoi vastauksia ja huomioita, joita tässä tutkimuksessa otetaan huomioon. Työkalut ja metodit havaittiin toimiviksi, muutamaa pikkuseikkaa huomioimatta. Tässä tutkimuksessa nämä puutteet otetaan huomioon.

### 2.1 Tutkimusaineisto ja taustatekijät

Aineisto tutkimusta varten on kerätty 15.6.2004 - 9.9.2008. Tutkimuksen kohteena ovat olleet kadettikurssit 90, 91, 92, 93, 94 ja 95. Tutkimukseen on osallistunut upseerin perusopintoja suorittavia kadetteja seuraavasti: Kadettikurssi 90 - 53 kadettia, 91 - 21, 92 - 19, 93 - 31, 94 -

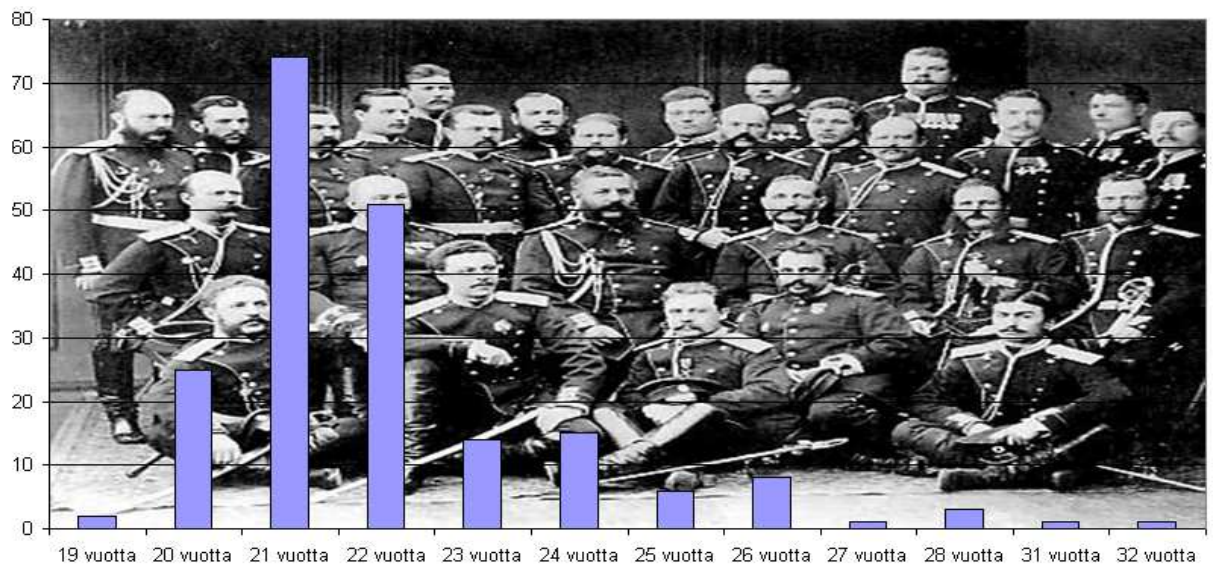
48 ja 95 - 31 kadettia. Yhteensä vastaajia on ollut 203. Kyseisten kadettikurssien aloitusvahvuudet olivat: Kadettikurssi 90 - 217 kadettia, 91 - 164, 92 - 118, 93 - 149, 94 - 134 ja 95 - 133 kadettia. Yhteensä tutkimuksen kohteena olleiden kadettikurssien aloitusvahvuus on ollut 915. Tutkimukseen vastanneiden osuus prosentteina edustaa 22,1 %: a kaikkien em. kadettikurssien yhteenlasketusta aloitusvahvuudesta.

Tutkimusaineisto on toimitettu tutkijan toimesta kulloinkin kyseisen kadettikurssin johtajalle, joka on toteuttanut (käytännössä) kysymyslomakkeilla tapahtuvan tutkimuksen kurssilleen. Vastaajia ei ole ”valikoitu” millään tavalla, vaan tutkimus on toteutettu sattumanvaraisesti. Otos on satunnaistettu toteuttamalla tutkimus, ns. luokkakokoonpanoissa/ vast. Tällöin tässä kokoonpanossa on ollut satunnainen määrä esimerkiksi eri aselajien- ja puolustushaarojen edustajia.

Vastaajien (N = 203) koulutustausta on seuraava: ammattikoulu 18, ammattikorkeakoulu 5, ylioppilastutkinto 174, ja joku muu tutkinto 6. Vastaajista 64 on suorittanut ennen kadettikurssin alkua joukkueenjohtajakurssin, ja 136 on suorittanut RUK:n, eli he olivat tällä koulutuksella saavuttaneet kadettikouluun tarvittavan pohjakoulutuksen.

Vastaajat edustavat seuraavia kokonaisuuksia: maavoimat 184, ilmavoimat 4, merivoimat 8, ja rajavartiolaitos 7 kadettia. Vastaajista 120:lla on kiitettävä sotilaspassi varusmieskoulutuksesta, lisäksi on 72 hyvää- ja 8 tyydyttävää sotilaspassia. 130 kadettia on ollut työelämässä ennen kadettikoulua. Vastaajat jakautuivat seuraavaan opinto”putkiin”: yhden vuoden perusopinnot 72 opiskelijaa, sotatieteen kandidaatin opinnot 52 opiskelijaa, ja sotatieteen maisterin opinnot 77 opiskelijaa.

Vastaajista 187 oli aiemmin pohtinut omaa motivoitumistaan. 193 kadettia oli tämän lisäksi pohtinut kouluttajan toiminnan osuutta omaan motivaatioon ja sen syntymiseen. Vastaajista 193 oli miehiä. (Kaikki vastaajat eivät vastanneet kaikkiin taustatietokysymyksiin). Kuvassa 9 on vastaajien ikäjakauma.



Kuva 9. Tutkimuksen vastaajien ikäjakauma vastaamishetkellä 2004 – 2008 (N = 203).

## 2.2 Tutkimusmenetelmät sekä analyysi

Tutkija pohti motivaation ilmiötä ”vakavasti” toimiessaan joukkueen ohjaajana Maasotakouluissa. Tutkija oli aloittanut Joensuun Yliopistossa psykologian opinnot 2002, ja tätä kautta tunsi ihmisen toiminnan psykologiset perustoiminnot. Ratkaisua pohtiessaan tähän mielenkiintoiseen kysymykseen; kouluttajan vaikutuksesta kadetin motivaatioon, tutkija keskittyi motivaatiota ja sen teorioita tutkivaan kirjallisuuteen, ja laati tämän pohjalta kysymyssarjan.

Motivaatioteorioita, joiden pohjalta em. kysymyspatteri on rakennettu, on yhteensä 16. Nämä teoriat edustavat sekä ns. Amerikkalaista- että Eurooppalaista motivaatioteoria-ajattelua. Teoriat edustavat myös klassista-, ryhmäteoria-, yksilökeskeistä-, sekä ns. postmodernia teoria-ajattelua.

Teorioiden pohjalta laadittu kysymyssarja sisältää yhteensä 94 kysymystä. Kysymyspatterissa on myös ns. avoimia kysymyksiä, jolloin kadetti on kyennyt kirjoittamaan vapaasti ajatuksiaan kysymyksiin tai niiden ”ohitse” menevistä asioista. Vapaassa tilassa kadetti kykeni perustelemaan ja arvottamaan vastauksensa tehokkaammin kuin kysymyspatterin varsinaisissa kysymyksissä. Tutkimuksen kysymyssarja on liitteenä 2. Tutkimuksen metodi kokonaisuutena edustaa toimintatavaltaan psykologisen testin formaattia. Tämän metodin vaiheet ovat: testi-tehtävien laatiminen, standardien valinta, standardien testaaminen, erottelukysymysten laadinta, vastausvaihtoehtojen pisteyttäminen, uusien ryhmien/vast. testaaminen sekä testin päte-

vyöden arvioiminen. (ks. Vuorinen & Tuunala 1997, 20). Tämä prosessi toteutettiin pilotointi vaiheessa ensimmäisen kerran kokonaisuudessaan.

Observointi täydentää varsinaisia tutkimustuloksia, ei luo *varsinaisia* tuloksia. Näin siksi, että osallistuvassa havainnoinnissa virheiden tai mahdollisten väärintymärrysten määrän mahdollisuus voi olla suurehko. Ihminen on subjektiivinen, eikä kykene aina tarvittavaan objektiivisuuteen. Tilanne voidaan myös observointihetkellä ymmärtää tai arvottaa väärin *ulkopuolisen* toimesta. Varsinaiset tutkimustulokset on tuotettu tieteellisen analyysin keinoin.

Tutkimusaineisto on analysoitu ja matemaattisesti mallinnettu, sekä tilastotieteellisellä ohjelmistolla tuotettu. Tutkimuksen tulos esitetään graafisina kuvaajina ja tarpeellisina % - osuuksina. Tutkimuksen tuloksia pohditaan motivaatioteorioiden valossa, niitä myös peilataan verrokkitutkimusten tuloksiin. Analyysityökaluna on käytetty mm. SPSS (Statistical Package for Social Sciences) analyysityökalua. Tällä analyysiohjelmalla on tuotettu vastauslomakkeiden perusteella mm. seuraavia matemaattisia tuotoksia: box - plot grafiikat, hajontakuviot, pivot taulukot, keskihajonnat, keskiarvot, sekä monivalintakysymysten käsittely.

Tutkimustulokset esitetään graafisessa muodossa siten, että jokaiseen osakysymykseen liittyen esitetään jakauma sekä osakysymyksen tuloksen mediaani. Jakauma on esitetty ”viiksenä”, jonka ala- ja yläreunat kuvaavat otoksen vaihteluväliä (pl. outlier:t). Keskiluku ei ole aritmeettinen keskiarvo, vaan se kuvaa sitä jakauman osaa jossa 50 % vastauksista on sen kanssa samansuuruinen tai suurempi, sekä 50 % on sen kanssa samansuuruinen tai pienempi. Tätä keskilukua kuvataan osakysymyksen mediaanilla. Osakysymyksen graafinen Boxplot edustaa koko havainnon/ otoksen 50 %, eli vastauksien tilastotieteellistä painopistettä. 50 prosenttia vastauksista mahtuu kulloinkin Boxplot:n vaihteluväliin. Boxplot jakautuu ala (Q1)- ja yläkvartaaleihin (Q2). Nämä edustavat painopisteen ala- ja yläreunaa. Kumpikin kvartaali edustaa 25 % Boxplotista. Mahdolliset outlier:t kuvataan grafiikassa *palloina* ja *tähtinä*. Ne eivät vaikuta Boxplot:n sijoittumiseen tai tilastotieteelliseen painopisteeseen, sillä ne ovat enemmän kuin 1,5 kertaa Boxplot:n määrän verran erossa matemaattisesti joko ylä- tai alakvartaalista. Vastusten otos, annetut minimi- ja maksimi-arvot, keskiarvot ja hajontaluvut esitetään erillisessä kuvailevat tunnusluvut (Descriptive Statistics) - taulukossa.

Tutkimustulosten analyysissä on käytetty lisäksi Lotus Exel taulukkolaskentaohjelmaa, jolla on luotu tarvittavia graafisia kuvaajia akselistoille.

Tutkimuksen laadullinen vastausmateriaali on syntynyt kadettien ns. vapaiden vastausten koonnoksesta. Näissä vapaissa vastauksissa ”adjektiivikohtainen” määrä on laskettu manuaalisesti, ja näin on saatu prosentuaaliset osuudet kutakin adjektiivia vastaamaan. Nämä analyysin keskiarvot on laadittu adjektiivi-, ja joukkuekohtaisesti, sekä tutkimusjoukkokohtaisesti. Kyseiset tulokset esitetään tutkimuksessa adjektiiveina ja niitä edustavina % - osuuksina.

### 2.3 Tutkimuksen validiteetti

Kysymyspatterissa on kunkin yksittäisen kysymyksen jälkeen vastausvaihtoehdot 1 - 5, numeerinen arvo, jonka kadetti täydentää kysymyksen perään. Kadetti on antanut vastauksensa kokonaislukuna, vaihteluvälillä 1 – 5. Noin kymmeneen yksittäiseen kysymykseen (kaikkien kysymysten joukosta  $N = 203$  vastaajaa  $\times$  kysymysten lukumäärä 94 = 19082 erillistä vastausta) kadetti oli vastannut esim. 4,5. Näissä tapauksissa, joissa vastaus ei ollut pyydetty kokonaisluku, tutkija jätti kyseisen vastauksen huomioimatta kokonaan. Tämä voi vaikuttaa lopulliseen keskiarvoon kyseisen kysymyksen kohdalla. Esimerkiksi kaikkein *pahimmassa* tilanteessa, jossa nämä kaikki 10 kadettia olisivat vastanneet ”väärin” täsmälleen samaan kysymykseen vaikutus olisi esimerkiksi seuraava: kysymys numero 1 / Kadksi 90 - 95 kaikkien vastausten keskiarvo = 2, 0689. Mikäli poistetaan 10 ensimmäisen vastaajan antamat vastaukset kyseisestä kysymyksestä, saadaan keskiarvoksi 2, 06735. Tällöin edellisessä virheen suuruus olisi 0,00155. Tutkimuksen validiteetin kannalta on hyvä, että näitä ”väärin vastanneita” kadetteja on *vähän*, ja väärät vastaukset ovat jakautuneet tasaisesti eri kysymyksiin.

Vastausten joukossa oli myös ns. tyhjiä kohtia (noin 20 yksittäistä kohtaa/  $N = 19082$  ). Tämä ei kuitenkaan välttämättä vaikuta vääristävästi tutkimustulokseen, koska vastaamatta jättäminen ilmaisee, että kadetilla ei ollut asiasta mielipidettä, tai hän ei halunnut vastata kyseiseen kysymykseen. Olisi kuitenkin analyysin kannalta ollut edullisempaa, että kaikki olisivat vastanneet jokaiseen kysymykseen. Voihan toki olla niinkin, että kadetti ei huomannut kyseistä kysymystä, ja se jäi tämän syyn vuoksi tyhjäksi. Tällöin se vaikuttaisi heikentävästi lopputulokseen. Tutkija kuitenkin olettaa, että tästä ei ollut kysymys, sillä kaikki kysymykset olivat ”allekkain” ja ne olivat kaikki yhtä selkeästi näkyvissä (ks. liite 2).

Kysymyspatteri esitettiin ns. perusopintojen aikana, upseeriopintojen ensimmäisen yhteisopintojakson/vast. aikana. Kuitenkaan ajallisesti kysymyspatterin esittäminen ei sattunut samalle viikolle kaikkien kadettikurssien (6) osalta. Voi olla, että tämä vaikuttaa jollain tavalla tutki-

muksen tulokseen, kadetin vastaukseen ja mielipiteeseen. Kadetit eivät tienneet muiden vuosikurssien vastausten ajankohdista.

Tutkimuksen validiutta on pyritty parantamaan siten, että tutkimustilanne (erityisesti mittaus-tilanne) on puhdistettu sellaisista kontrolloimattomista tilanteista, joilla olisi voinut olla vaikutusta tuloksiin. Vastaajat ovat vastanneet anonyymeinä, ja heille on luvattu säilyttää tämä anonymiteetti. Vastaajat eivät ole olleet tietoisia tutkimuksen mahdollisista työhypoteeseista tai ennakko-oletuksista, ja muutoinkin heille on kerrottu tutkimuksesta ainoastaan *vastaustapa*.

Tutkimuksessa on käytetty myös osallistuvaa havainnointia tutkimusotteena. Tämä metodi ja työote täydentää varsinaisia tutkimustuloksia, ei luo niitä. Näin siksi, että osallistuvassa havainnoinnissa virheiden tai mahdollisten väärinymmärrysten määrän mahdollisuus voi olla suurehko. Analyyseissä, joissa tulos/ vastaus on rakennettu kadetin vapaaseen tilaan antamien vastausten pohjalta, on pidettävä suuntaa antavana. Näin siksi, että tutkijan laskiessa adjektiiveja ja vapaan tilan vastauksia, nämä niputettiin tutkijan toimesta ”synonyymipuihin”. Esimerkiksi adjektiivi ”ahkera” on saanut kertymää mm. sellaisista vastauksista kuin: tekee paljon hommia, puuhakas ja touhukas. Voi kuitenkin olla, että kadetti on tarkoittanut kirjoittamallaan jotain muuta kuin tutkija on ymmärtänyt.

Tutkimus on kuvailevaa ja selittävää luonteeltaan. Tutkimuksen tulos ei perustu täydellisen pitävästi yksittäisiin teorioihin. Termejä ja käsitteitä ei ole määritelty yksiselitteisesti ja yleismaailmallisesti, (ks. esim. Lyytinen ym.1995, 297) jolloin tutkija on laatinut parhaalla mahdollisella kyvyllä tietyt kysymykset edustamaan tiettyä motivaation teoriaa ja käsitteen kokonaisuutta. Esimerkiksi persoonallisuutta on tutkittu ja tutkitaan mm. seuraavien eri teorioiden avulla: Hippokraten temperamentit, A ja B tyyppiluokittelu, muut typologiat (esim. leptosomi, pyknikko, atleetikko), piirreteoriat (16 PF), MBTI, jne. Olisi varmaankin mahdotonta rakentaa sellainen kysymys-/ tutkimusmenetelmä, että se vastaisi täydellisesti kaikkiin teorioihin. On myös mahdotonta sanoa, mikä teoria on *paras*. Tässä tutkimuksessa kysymyspatterin on rakennut siten, että viitekehyksen ja kysymyksen suhde olisi parhaalla mahdollisella tavalla kytköksissä kulloinkin tutkittavana olevan ilmiön teoriapohjan kanssa. Kysymyspatterin kysymyssarjat on laadittu teorioiden perusteella, mutta ne eivät ole kiistattomasti kuitenkaan yhtä kuin mikään tietty yksittäinen teoria. Yksittäisiä teorioita ei ole olemassa, koska käsitteet ovat hyvin moniulotteisia.

Tutkimuksen lopputuotteena pyritään saamaan ilmiötä tulkitsevaa tietoa, sekä tutkimuksen on tarkoitus tuottaa tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuksen tarkoitus on siis osoittaa ne tekijät ja ulottuvuudet kouluttajassa ja hänen toiminnassaan, mitkä saavat aikaan motivaatiota kadetissa. Tutkimus pyrkii teorioiden kautta selvittämään motivaation ilmiön eri rakenneaineita kadetin viitekehyksessä.

### **3 TUTKIMUSTULOKSET**

Tutkimustulokset esitetään sekä kirjoitetussa että graafisessa muodossa. Tutkimustuloksia pohditaan teoreettisesti kadettien antamien vastausten perusteella. Tutkimustuloksia myös verrataan verrokkitutkimuksiin ja ristiintaulukoinnin kautta haetaan niistä mahdollisia korrelaatioita tai poikkeavuuksia. Osa tuloksista esitetään prosenttiosuuksina tietystä joukosta, koska tämä mahdollistaa painopisteen ja hajonnan esittämisen.

Osa tutkimustuloksista on avattu liitteen muodossa pohdintoihin. Tällöin on kyetty perusteellisemmin pohtimaan ja konkretisoimaan saatua tulosta.

#### **3.1 Kouluttajan persoonan-, roolin-, ja luonteenpiirteiden vaikutus kadetin motivaatioon**

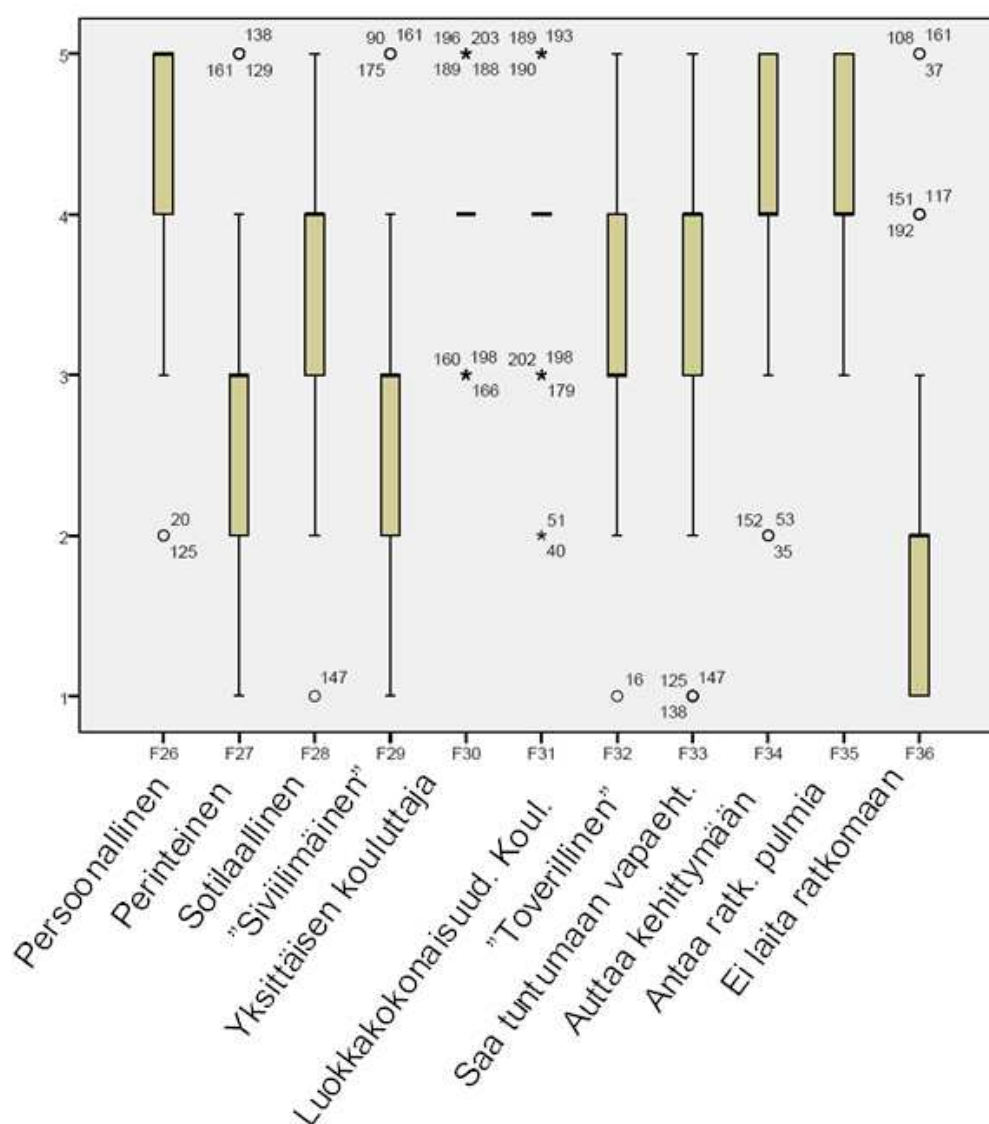
Persoonallisuus on yksilön psyykkisten toimintojen ainutkertainen kokonaisuus. Tämän kokonaisuuden kaksi keskeisintä asiaa ovat: 1) millainen suhde yksilöllä on itseensä, ja 2) miten hän näkee suhteensa muihin ihmisiin. (ks. Vuorinen & Tuunala 1997, 12). Nämä kriteerit muodostavat yksilön persoonan ja hänen persoonallisuutensa, jonka kautta hän poikkeaa muista yksilöistä. Persoonaa heijastelee yksilön maailmaa ulospäin, ja tämä ulospäin heijastunut ulottuvuus on (osa) hänen persoonallisuuttaan.

Vaikuttaako kouluttajan persoonallisuus tai hänen olemuksensa kadetin motivaatioon? Mitkä tekijät kouluttajan persoonallisuudessa ovat niitä, jotka joko saavat aikaan motivaatiota tai laskevat sitä? Kuvassa 10 on esitettyä mm. suurimpina kadetin motivaatiota kohottavina tekijöinä:

- kouluttaja on persoonallinen (erottuu massasta)
- kouluttaja auttaa kehittymään (aktiivinen ja ajan tasalla)
- kouluttaja antaa mahdollisuuden ratkoa pulmia (sosiaalinen ja motivoitunut), sekä
- kouluttaja keskittyy yksittäiseenkin kadettiin opetustilanteessa.



Edelliset tekijät edustavat vahvasti sosiokonstruktiivisen käsityksen mukaisia ilmentymiä. Sen mukaan opetuksen lähtökohtana on oltava oppijan kyky hahmottaa ja ottaa vastaan tietoa. (ks. Ruohotie 1998, 9). Jos kouluttaja osaa toimia näin, ottaen huomioon ja antaen sopivan vaativia haasteita, opiskelijoiden mielenkiinto ja motivaatio säilyy. Motivaatio on tilannesidonnainen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17). Vähemmän vaikutusta kadetin motivaatioon oli sellaisilla asioilla, kuin passiivinen (ei laita ratkomaan...), siviilimäinen, ja ns. perinteinen kouluttaja. Näissä kohdissa vastausten kesiarvot ovat 1,93 – 2,88. Käytös perustuu yksilön persoonallisuuteen, mentaalisiin kykyihin, arvomaailmaan ja motivaatioon, mukautuvuuteen, kokeemukseen, sekä rooliin. (Belbin 1996, 28).



Kuva 10. Kouluttajan persoonan vaikutus kadetin motivaatioon. Mukailtu emotion ja käyttäytymisen ilmaisun mallista (Lyytinen ym. 1995), sekä motivaation vaikutus koulutuksen tehokkuuteen mallista (Chmiel 2000). Liitteessä 3 on graafisen Boxplot taulukon sekä Descriptive Statistic taulukon lyhyt tulkintaohje.

## Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F26	203	2,00	5,00	4,3842	,75133
F27	203	1,00	5,00	2,8867	,85710
F28	203	1,00	5,00	3,7291	,87342
F29	203	1,00	5,00	2,6502	1,02968
F30	201	3,00	5,00	4,0299	,67757
F31	202	2,00	5,00	4,0248	,69424
F32	203	1,00	5,00	3,4631	,98119
F33	203	1,00	5,00	3,6108	1,06765
F34	203	2,00	5,00	4,2660	,73672
F35	202	3,00	5,00	4,1436	,61828
F36	202	1,00	5,00	1,9307	,85527
Valid N (listwise)	199				

Kuvan 10 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

Liitteessä 4 on lyhyesti esitetty miten kysymykset on johdettu teorioista tutkimuskysymyksissä 10, 11, 12 ja 13.

Tulosten perustella havaitaan, ettei sillä ollut merkitystä, oliko kouluttajan valitsema strategia vähäisen-, vai heikon itsehallinnan strategia. Kummassakin strategiassa oli tutkimuksen mukaan sekä motivoivia että ei-motivoivia ulottuvuuksia. Tutkimuksen tulos korreloi positiivisesti Chmiel:n malliin motivaatiosta, jossa kouluttajan luoma sisältö, opetustapa sekä käytetyt menetilat luovat motivaatiota opiskelijoihin, kysymysten F33 – F35 keskiarvo on 4,00. Mallille käänteisen kysymyksen arvo on vain 1,90. Luonnollisuus oli vahvin motivaatiota lisäävä tekijä, eivätkä epäaitous ja alistuvuus lisänneet motivaatiota.

Kysymyksen pienimmät hajonnat olivat kohdissa: antaa ratkoa pulmia, yksittäisen kadetin kouluttamiseen kykenevä kouluttaja sekä luokkakokonaisuuden hallitseva kouluttaja. Näissä kadetit olivat yksimielisimpiä (0,61 – 0,69). Suurimmat hajonnat syntyivät kohdissa: saa tuntea vapaaehtoiselta, sekä ”siviilimäinen” kouluttaja (1,06 – 1,02). Näissä kohdissa mielipiteet jakautuivat eniten.

Myös avoimissa ja vapaissa vastauksissa korostuvat samansuuntaiset tekijät kadetin motivaatiota kohottavina tekijöinä. Pyydettyäessä kirjoittamaan muutama luonnehdinta kouluttajasta, joka saa motivaation nousemaan, saatiin eniten seuraavia luonnehdintoja: ammattitaitoinen

(89 vastausta), innostunut (75), ymmärtäväinen (39), sekä huumorintajuinen (15). Liitteessä 5 on kadettien sanallisten vastausten koonnokset.

Kadettien vastauksissa korostuu sosiaalisen (persoonan) segmentin osuus. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. (Ruohotie 1998, 10). Syväjohtamisen mallin; yksilöllinen kohtaaminen ja luottamuksen rakentaminen ovat tätä sosiaalisen vuorovaikutuksen *osatekijää*. (ks. Nissinen 2000, 88 – 93). Motivoituminen työtehtävän suorittamiseen on yksilöllinen ja monimutkainen prosessi, jossa voidaan kuitenkin löytää kolme perustekijää: (Ford 1992) työn tavoitteet, työn tekoon liittyvä myönteinen ilmapiiri ja positiiviset tunteet, sekä usko omaan ja muiden kykyyn suoriutua tehtävästä. (Lönnqvist 2007, 41). Pelkillä persoonallisuustesteillä ei kyetä selkeästi tai puhtaasti osoittamaan yksilön persoonallisuuden ilmenemistä ja johtajuuden kuvaa tätä kautta. Tähän ilmiöön vaikuttavat mm: henkilöiden motiivit, mielentilat, arvot ja kokemukset. (ks. Räsänen 2005, 91). Yksilön Motivaatioon vaikutetaan mm. samaistumisen kautta ja toisaalta demotivaatio syntyy, jos rooliodotuksiin ei vastata. (Siltala H. Haastattelu. 11.11.2008).

Mitä ammattitaito on? Kadetit arvostivat sen vapaissa vastauksissa *korkealle*. Erään määritelmään mukaan specialistilla on sellaista tietoa ja taitoa, että hän kykenee ratkaisemaan ongelmia ja hänellä on ymmärrystä asian merkityksestä kokonaisuuteen. (Chmiel 2000, 31). Specialisti on edellisen mukaan tietävä, taitava ja soveltava. Hakkaraisen keskeisin ajatus asiantuntijuuden synnylle on, että kristallisoitunut älykkyys vapauttaa resursseja, ja näitä resursseja voidaan suunnata prosessin aikana joustavasti toisaalle. Tämä lisää yksilön joustavaa älykkyyttä. Kun tähän em. prosessiin lisätään kokemukset, saadaan lopputuotteena asiantuntijuutta. (Hakkaraisen luento 19.9.2008/ MPKK).

Jokaisella kouluttajalla on työssään ns. roolimalli. Jokainen yksilö on erilainen esimerkiksi kotioiloissa, kuin työpaikalla. Usein ihmiset eivät ota roolia, vaan se annetaan heille. (Belbin 1996, 1). Edellinen tarkoittaa sitä, että yksilö ei tietoisesti vaikuta siihen, miten hänet koetaan ja millaisen roolin hän saa. Rooli rakentuu (usein tekojen ja sanojen kautta) muiden silmissä ja korvissa. Tästä em. Belbin:n selityksestä on erotettava erikseen esim. moottoripyöräjengit ja muut organisaation tavoin toimivat ns. marginaaliyhteisöt. Nämä jo itsessään toimivat valitsemansa roolin mukaisesti. Heillä on selkeä ja vahva rooli, joka syntyy yksilölle liittymällä organisaatioon. Kuitenkin vielä toinenkin roolikerrostuma löytyy kyseisten organisaatioiden sisältä. On johtajia, sihteereitä, jne. Tähän sisäiseen roolijakoon Belbin:n malli antaa selityksen. Sama ”kaksoisroolitus” pätee myös mm. upseeristoon. Korkeammat systeemit voivat si-

sältää ominaisia piirteitä, jotka siirtyvät myös alemmalle sosiaaliselle systeemille, mutta nämä alkuperäiset ominaisuudet ja sosiaaliset systeemit voivat myös kokonaan hautautua uuden systeemin alle. (Flick 1998, 16). Sosiometrinen status ryhmässä määrittää toimijan paikan suhteessa muihin jäseniin. Perusjako, joka ryhmään muodostuu (Coie 1982) on: controversial, accepted, neglected, rejected ja average – statukset. (ks. Salmivalli 2006, 17). Tämän perusjaon mukaan voidaan myös roolin rakentumisen nähdä muodostuvan. Yksilön status ohjaa roolin syntymistä, niin muiden-, kuin toimijan omassakin ajattelussa.

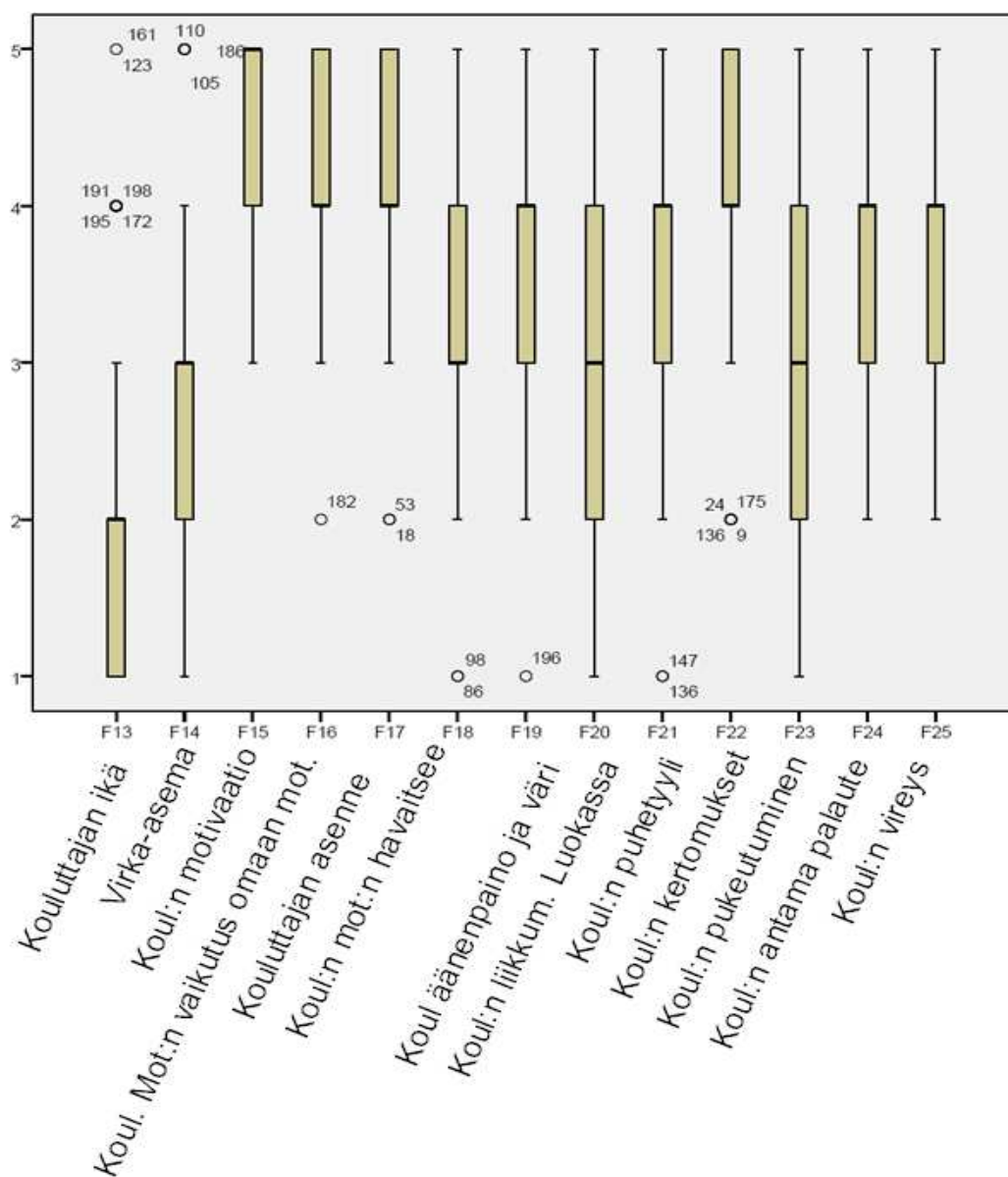
On myös sosiaalisia tilanteita, joissa toteutuu spontaani roolijako siten, että ryhmässä olijat saavat tietää roolinsa. (Peltomaa ym. 2006, 98). Tällöin työnjako ja tehtävät jaetaan tämän mukaisesti. Tavallisesti kaikissa järjestyneissä ryhmissä käytetään tietoista roolittamista. Ellei tietoista roolittamista tapahdu, tällöin ryhmässä olijat ottavat (heille annetaan) rooli edellä kuvatulla tavalla. Ihmisjoukon on vaikea toimia, ellei se ole organisoitunut. Roolit tavallisesti kuvastavat muiden odotuksia. Henkilöön kohdistuu rooliodotuksia, eli johtajan odotetaan toimivan ja käyttäytyvän johtajana omassa organisaatiossaan. Vastaavasti kouluttajana toimivan henkilön odotetaan toimivan kouluttajana koulutustilanteessa. (Siltala H. Haastattelu 11.11.2008).

Yksilön vuorovaikutus ympäristönsä kanssa on monivivahteinen sekoitus toisiinsa liittyneitä prosesseja. Näiden prosessien kautta yksilön rooli vähä vähältä muodostuu. Näihin prosesseihin kuuluvat mm. roolikompetenssi, minän kompetenssi ja tavoitekompetenssi. Nämä vaikuttavat selittävänä tekijänä yksilölle hänen asemastaan, sekä vaikuttavat tapaan ja kykyyn viestiä verbaalisesti ja nonverbaalisti. Näistä osatekijöistä muodostuu yksilön ulkoinen kompetenssi. (ks. Trenholm & Jensen 2003, 12). Usein tämä ulospäin näkyvä toiminta on sitä, mistä rakentuu yksilön rooli sosiaalisessa järjestelmässä. Me olemme sosiaalisen kognition osatekijöitä.

Pohdittaessa kouluttajan roolimallia suhteessa kadetin motivaatioon havaitaan (kuva 11), että motivoitunut kouluttaja, hyvällä *asenteella* toimiva kouluttaja, sekä tarinankertojaroolimalli vaikuttavat motivaatioon positiivisesti eniten (4,52 – 4,14). Sellaisilla piirteillä (roolimallin osatekijöillä) kuten kouluttajan ikä, virka-asema tai pukeutuminen, on vain hyvin vähän motivaatioon positiivisesti vaikuttavaa merkitystä (2,06 – 2,88). Kadetit edellisen mukaan arvostavat sellaista roolimallia, joka on esimerkillinen (motivoitunut ja asenteellinen). Ulkoiset tekijät (virka tai ikä) eivät vaikuta kadetin motivaatioon positiivisesti paljoakaan. Esimiehen omaksuma johtamistyyli määrää sen, miten kovasti henkilöstö yrittää. (Hagemann 1991, 24).

Tämä henkilöstön yrittäminen saattaa pohjautua siis kouluttajan esittämään roolimalliin. Tuntemmehan me sananparren: ”Sellainen joukko kuin johtajakin”!

Vastausten pienimmät hajonnat olivat kohdissa: kouluttajan motivaatio vaikuttaa siihen miten hyvin hän kykenee kouluttamaan (0,59), kouluttajan asenne (0,67), sekä kouluttajan motivaation vaikutus omaan motivaatiooni (0,71). Näistä oltiin eniten yhtä mieltä. Suurimmat hajonnat olivat: kouluttajan liikkumisen vaikutus opetustilanteessa motivaatioon (1,06), kouluttajan pukeutuminen (0,99), sekä kouluttajan iän merkitys (0,92) suhteessa kadetin motivaatioon. Nämä tekijät jakoivat eniten kadettien mielipiteitä.



Kuva 11. Kouluttajan roolimallin vaikutus kadetin motivaatioon. (mukailtu Belbin:n (1996) roolimalliajattelusta).

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F13	203	1,00	5,00	2,0690	,92553
F14	203	1,00	5,00	2,6552	,98469
F15	203	3,00	5,00	4,5271	,59119
F16	203	2,00	5,00	4,2512	,71125
F17	203	2,00	5,00	4,2562	,67736
F18	201	1,00	5,00	3,4129	,87386
F19	203	1,00	5,00	3,7241	,85756
F20	203	1,00	5,00	3,1133	1,06333
F21	203	1,00	5,00	3,6404	,83473
F22	202	2,00	5,00	4,1485	,78400
F23	203	1,00	5,00	2,8818	,99295
F24	203	2,00	5,00	3,8473	,77161
F25	203	2,00	5,00	3,8867	,77202
Valid N (listwise)	200				

Kuvan 11 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

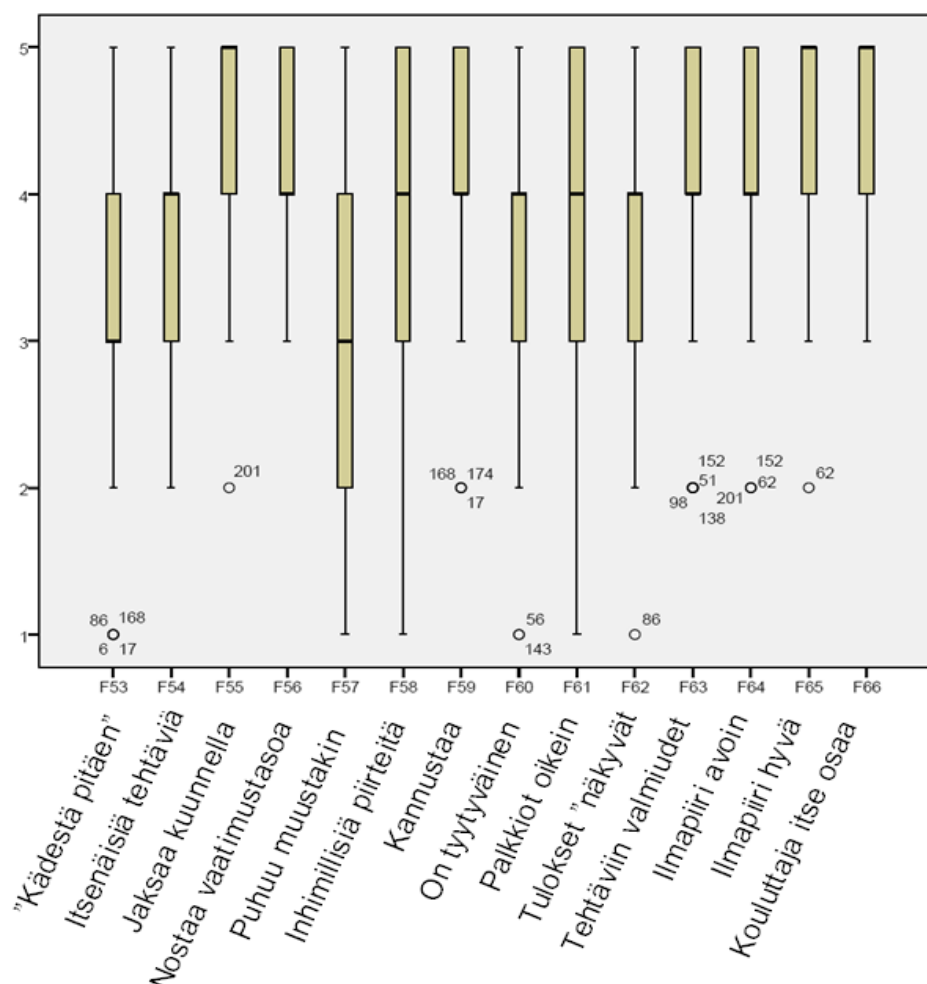
Belbin (1996, 22) luettelee yhdeksän erilaista tiimiroolia, nämä ovat: ideoija, resursoija, yhteistyönjohtaja - kapellimestari, vahtija, tarkkailija, diplomaatti, asioiden yhdistäjä, tekijä ja spesialisti. Kadettien vastausten perusteella eniten arvostusta saavat (siirtäen vastaukset Belbin:n roolimalleihin) sellaiset roolimallit kuin: tekijä, kapellimestari, spesialisti ja yhteistyönjohtaja. Kadetit pitävät hyvin tärkeänä motivaationsa kannalta kouluttajan omaa motivaatiota, innostuneisuutta sekä asennetta.

Mikäli tutkimuksen tulosta tarkastelee Belbin:n pääulottuvuuksien mukaan, havaitaan että otetut rooli saavat aikaan 4,12/ 5 motivaation kadeteissa. Kouluttajan habitukseen liittyvät roolimallit ja -odotukset aikaansaavat 2,97 vahvuisen motivaation, ja kouluttajan käyttäytymiseen liittyvät ulottuvuudet aikaansaavat 3,74 vahvuisen motivaation kadeteissa. Trenholm & Jensenin mukaan sosiaaliset roolit syntyvät kommunikaation ja tarinoiden kautta. Tutkimuksen tulosten mukaan näiden em. ulottuvuuksien vahvuus kadettien motivaation luojana on 3,75/ 5.

Roolimallit muuttuvat yhteiskunnan kehityksen mukana. Vaikka puolustusvoimat on hierarkkinen ja ulkopuolisilta *suljettu* sosiaalinen järjestelmä, sekin elää yhteiskunnan ja maailman muutoksen mukana. Yhteiskunnassa roolit ja metodit ovat muuttuneet esiteollisen kauden - teolliseen kauteen, ja siitä edelleen post-modernin kauden ihanteiden mukaan. (ks. Belbin 1996, 7). Myös puolustusvoimissa metodit, ja näin ollen myös kouluttajan roolit ovat muuttuneet. Kun normit, arvot ja jopa asenteet muuttuvat, muuttuvat myös roolit näiden mukana. Roolit ovat opittuja, roolien voidaan sanovan yleistävän käytöstä, roolien affektit vaikuttavat minän eetokseen, ja ihmisillä on useita rooleja. (ks. Trenholm & Jensen 2003, 177).

Mitkä kouluttajan toimenpiteistä tai hänen ulkoisesta olemuksestaan koetaan kaikkein tärkeimpinä, ja kuinka vahvoina ne koetaan? Avoimissa vastauksissa kysyttäessä: ”Miten kouluttaja voi toiminnallaan laskea sinun motivaatiosi?”, eniten vastauksia saivat seuraavat toiminnan piirteet: kouluttajan oma asenne (62/ 203), ammattitaidoton (56), ylimielinen (32), ja välinpitämätön (20). Motivaatio on riippuvainen ko. hetkellä vallitsevista tekijöistä (tarpeista ja ulkoisista kannusteista). (Peltonen & Ruohotie 1992, 23). Kouluttaja voi vaikuttaa (saada aikaan negaation) kadetin motivaatioon negatiivisesti hyvinkin lyhyessä ajassa, muutama sana saattaa joskus riittää tähän.

Tärkeimpinä asioina kouluttajan toiminnan ja olemuksen kannalta tutkimuksen mukaan pidetään seuraavia tekijöitä: kouluttaja itse osaa (4,69/ 5), kouluttaja jaksaa kuunnella minua ”loppuun saakka”, ilmapiiri on hyvä, ilmapiiri on avoin, sekä kouluttaja nostaa vaatimustasoa kun olen siihen valmis (4,25).



Kuva 12. Mitkä seikat koetaan tärkeäksi kouluttajan opettaessa/ toimiessa? Mukailtu motivaation rakenneyhtälömallista, (Gender. Lähde: Salmela-Aro & Nurmi 2002), sekä motivaatioprosessin yleisestä rakennemallista. (Chung 1977. Lähde Pentti 1982).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F53	198	1,00	5,00	3,4646	1,07404
F54	203	2,00	5,00	3,8768	,78324
F55	202	2,00	5,00	4,5198	,64808
F56	203	3,00	5,00	4,2562	,66258
F57	201	1,00	5,00	3,1891	1,03154
F58	203	1,00	5,00	3,9163	,89988
F59	203	2,00	5,00	4,0837	,76293
F60	203	1,00	5,00	3,5074	,93539
F61	203	1,00	5,00	3,8374	,93775
F62	203	1,00	5,00	3,8227	,89447
F63	203	2,00	5,00	4,0296	,80168
F64	203	2,00	5,00	4,3054	,71430
F65	203	2,00	5,00	4,4286	,66643
F66	203	3,00	5,00	4,6995	,53893
Valid N (listwise)	195				

Kuvan 12 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

Edellisestä havaitaan, että mikäli kouluttajan toiminta (käytös, olemus) vastaa kadetin omasta ponnistelustaan odottamaa reaktiota (odotusarvoa), kadetti on tyytyväinen. Mikäli hänen suoritukseensa ollaan tyytyväisiä, hän kokee myös ns. välinearvoa. Mikäli vielä lopuksi kadetin tuotos on hyvä, ja hän saa siitä palautteen, on sillä yllykearvoa seuraavaan tehtävään. Useimmat tutkimukset puoltavat sitä, että suoritus paranee motivaation lisääntyessä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 24). Nykykäsityksen mukaan motivaatio syntyy monesta eri tekijästä, joista keskeisimmät ovat: tavoite, selviytymisennuste ja tunteet. (ks. Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 77). Malli kuvastaa myös Gender:n motivaation rakenneyhtälömallia, joka on rakenteinen, ja muodostuu hierarkkisista ja peräkkäisistä osioista. Nämä osiot eri tasoilla tukevat päämäärään pääsemistä.

Chung:n motivaatioprosessin yleisessä mallissa tuodaan korostetusti esiin tarpeiden ja kannusteiden merkitys motivaation luojana. Tämän tutkimuksen mukaan näiden osuus on 4,14/ 5 motivaation luojana. Kouluttajan antama palaute ja ohjaus vaikuttivat tutkimuksen mukaan 3,96:n vahvuudella kadetin motivaatioon. Opettajan tarjoamien resurssien kautta, sekä vuoro-vaikutussuhteen kautta saadut resurssit vaikuttivat tutkimuksen mukaan kadetin motivaatioon 3,98:n osuudella. Hoover (2002) esittää, että ”omistajuus” omaan työhön sekä tietty autonomisuus saavat aikaan hyödyn tunteen yksilössä. Näiden ulottuvuuksien mukaan tarkasteltuna tutkimuksen tulos antaa lukuarvon 3,88/ 5, kuvaamaan niiden osuutta kadetin motivaation luojana.

Vähemmän merkitystä motivaation kannalta ajateltuna on sellaisilla yksittäisillä asioilla, kuten: kouluttaja puhuu muustakin kuin opetettavasta asiasta, kouluttaja opettaa ”kädestä pitä-



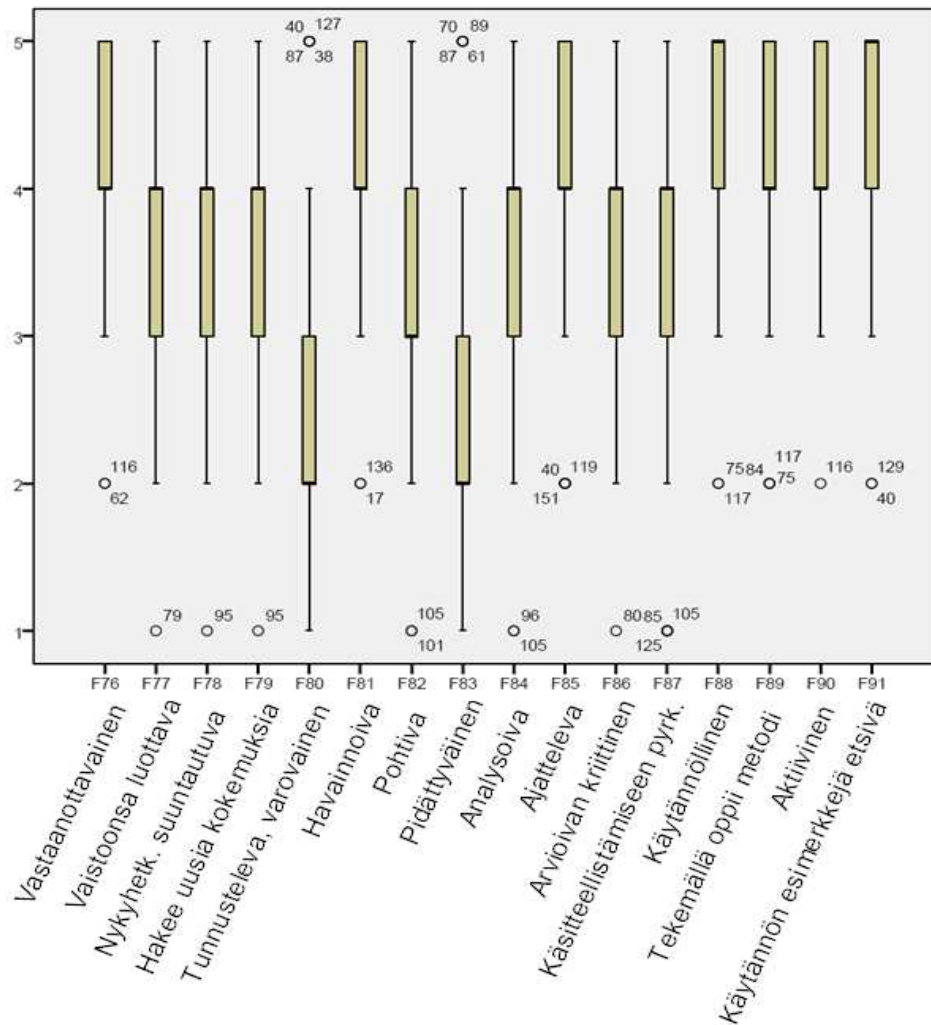
en”, ja että kouluttaja on tyytyväinen suoritukseeni (3,18 – 3,50). Tämän vastauksen perusteella voidaan tehdä johtopäätelmä, etteivät kadetit ole ns. riippuvuuteen suuntautuvia opiskelijoita. (ks. Peltola ym. 2005, 74). Kadetit eivät hae hyväksyntää opettajalta, ainakaan ensisijaisesti. He eivät myöskään siirrä oppimisen vastuuta opettajalle, vaan haluavat itse selvittää ja opiskella opetettavaa asiaa, eivätkä halua sitä valmiiksi *pureskeltuna*. Tämän perusteella voisi ajatella, että kadetit haluavat kokea haasteita, siitäkin huolimatta että onnistuminen ei ole taatua.

Pienin hajonta oli kohdissa kouluttaja itse osaa (0,53), ja kouluttaja jaksaa kuunnella loppuun saakka (0,64). Eniten mielipiteet jakautuivat kohdissa: opettaa ”kädestä pitäen” (1,07), ja puhuu muustakin kuin opetettavasta asiasta (1,03).

Vapaissa vastauksissa kysyttäessä, mikä saa sinun motivaatiosi katoamaan tai laskemaan, saatiin seuraavat tulokset: kouluttajan asenne (49/ 203 vastausta), huono opetus (44), tehdään vain kun pitää tehdä (25), ja koulutuspuutteet (22). Kouluttajan asenne ja huono opetus liittyvät tarpeisiin ja kannusteisiin ja niiden huomiotta jättämiseen (Chung). Omistajuuden puute (Hoover) leimaa vastauksia; tehdään vain kun pitää tehdä ja koulutuspuutteet. Näissä vastauksissa ilmenee myös heikko vuorovaikutussuhde opettajan ja kadetin välillä.

Kouluttajan eräs ulottuvuus, jota tässä tutkimuksessa ei vielä ole käsitelty, on hänen luonteensa. Luonne tarkoittaa jollekin asialle tai ilmiölle ominaisia ja merkittäviä toiminnallisia piirteitä, jotka pysyvät suhteellisen muuttumattomina eri tilanteissa. Luonne poikkeaa siten roolista, että rooli otetaan ja opitaan. Persoonallisuus muuttuu myös esimerkiksi iän tai oppimisen myötä, mutta luonne on suhteellisen muuttumaton.

Big five jaottelun mukaan luonnetyytit ovat: ulospäin suuntautuneisuus, tunnollisuus, sovinollisuus, tunne-elämän tasapainoisuus ja avoimuus. (Dunderfelt ym. 2003, 59; University of Oregon. Internetlähde). Luonne on yksilön persoonallisuuden ilmentymä ulospäin. Luonne on kaikkein selvimmin näkyvä piirre yksilön persoonasta. (ks. Vuorinen & Tuunala 1997, 13). Luonnetta on vaikea peitellä, roolin ja persoonan peittäminen onnistuu helpommin.



Kuva 13. Miten kouluttajan luonteenpiirteet vaikuttavat kadetin motivaatioon?

Mukailtu Effective comminacative behaviors mallista, (Gouran 1982, 1990.

Lähde: Hoover 2002, 15), sekä inhimillisen toiminnan rakennemallista. (Hakkarainen 1990).

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F76	202	1,00	5,00	3,9752	,76904
F77	202	1,00	5,00	3,5594	,82192
F78	202	1,00	5,00	3,8812	,79535
F79	202	1,00	5,00	3,7327	,90208
F80	202	1,00	5,00	2,2624	,87273
F81	156	2,00	5,00	4,0641	,71554
F82	156	1,00	5,00	3,3718	,91735
F83	156	1,00	5,00	2,2115	,97722
F84	156	1,00	5,00	3,4679	,86076
F85	156	2,00	5,00	4,1346	,79585
F86	155	1,00	5,00	3,7355	,86848
F87	154	1,00	5,00	3,4416	1,02254
F88	159	2,00	5,00	4,4025	,70369
F89	202	1,00	5,00	4,0198	,83434
F90	202	2,00	5,00	4,4307	,62106
F91	202	1,00	5,00	4,4752	,70667
Valid N (listwise)	154				

Kuvan 13 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

Positiivisimmin kadetin motivaatioon tutkimuksen mukaan vaikuttavat: käytännön esimerkkejä käyttävä kouluttaja, aktiivisuus kouluttajassa, käytännöllisyys, sekä ajatteleva kouluttaja (4,47 – 4,13/ 5). Myös se, että kouluttaja on luonteeltaan vastaanottavainen, nykyhetkeen suuntautuva ja vaistoonsa luottava saavat aikaan motivaatiota kadetissa. Suurimpina motivaatiota lisäävinä ulottuvuuksina big five teoriaan suhteuttaen edellisestä, ovat ulospäin suuntautuneisuus sekä avoimuus. Sellaisilla tekijöillä kuten pidättyväinen luonne, tunnusteleva ja varovainen (2,21 – 2,26) ei kadetin motivaatiota tutkimuksen mukaan saada kohoamaan. Vaipaissa vastauksissa korostuivat seuraavat tekijät, kysyttäessä ”täydellistä” kouluttajaa: innostunut ja aktiivinen (67/ 203), ammattitaitoinen (51), ja ymmärtäväinen (29). Pienimmät hajonnat olivat kohdissa: aktiivinen ja käytännöllinen (0,62 – 0,70). Suurimmat hajonnat olivat kohdissa: käsitteellistämiseen pyrkivä kouluttaja sekä pidättyväinen (1,02 – 0,97). Liitteessä 6 on korrelaatiovertailua persoonallisuuden, luonteen ja roolin osuudesta kadetin motivaatioon.

Pohdittaessa Hakkaraisen (1990) esittämän inhimillisen toiminnan rakennemallin kolmen eri rakenteen ulottuvuutta, voidaan tutkimuksen tulosten perusteella havaita, että aistimusten taso edustaa 3,65/ 5 kadetin motivaation luoja. Havaintojen tason voimakkuus motivaation luoja on 3,72, ja puheen sekä ajattelun osuus on 3,65. Tutkimuksen mukaan McGregor:n mallista teoria Y vastaa parhaiten motivoivaa kouluttajaa. Tässä mallissa yksilö on kiinnostunut sekä motivoitunut, ja hakee haasteita itselleen. Tämän mallin mukainen kouluttaja koetaan hyvin motivoivaksi.

### **3.2 Mitkä muut tekijät kouluttajassa olivat tärkeitä kadetin motivaation kannalta ajateltuna?**

Mahdolliset ongelmat opetustyössä voidaan koettaa sivuuttaa seuraavin toimintamallein: 1) alusta alkaen joukon toimintakulttuurin tietoinen rakentaminen, 2) dominanssin kieltäminen ja välttäminen, sekä 3) korkealaatuinen ja positiivinen johtajuus ja johtajan esiintulo. (ks. Hoover 2002, 99). Tutkimuksen mukaan, keskeisin asiakokonaisuus on johtajan esiintulo. Jokaisessa tutkimuskysymyksessä johtajan esiintulo oli kokonaisuus, joka synnytti, tai päinvastaisessa tilanteessa laski kadetin motivaatiota. Positiivinen motivaatio kadeteissa ilmeni mm. seuraavissa alakohdissa: kouluttaja on persoonallinen, kouluttaja on itse motivoitunut, kouluttajalla on ”asennetta”, kouluttaja on aktiivinen, sekä kouluttaja itse osaa. Muita kouluttajaan liittyviä motivaation lähteitä olivat tutkimuksen mukaan (N = 203): kun kouluttaja näyttää hallitsevan opetettavan asian (4,40), kouluttajan ja opiskelijoiden välinen ilmapiiri (4,11), sekä kouluttajan perustelut esitettävästä asiasta (3,84). Huomattavan vähäinen positiivinen vai-

kutus oli sellaisilla kouluttajaan liittyvillä seikoilla kuin: sosiaalinen opettaja (3,80), rauhallinen ja tyyni opettaja (2,66), pääasiassa lähiovetusta käyttävä opettaja (3,50), opettaja joka käyttää runsaasti etäopetusmetodia (2,53), ja kouluttajan antamat palkkiot (2,46).

Johtajan/ kouluttajan on tämän mukaan oltava esillä ja osallistuttava aktiivisesti opetukseen. Pelkkä paikallaolo ei useinkaan riitä motivaation synnyttämiseen kadeteissa. Esiintulo ei tarkoita suoranaisesti sitä, että kouluttajan tulisi osata täydellisesti kaikki asiat. Esiintulossa on kysymys pikemminkin samalle tasolle *laskeutumisesta* kadettien kanssa. Esiintulossa kouluttaja avaa myös itsensä vaikutteille, ja toimii yhtenä joukon osana. Tutkimuksen perusteella voidaan havaita, että innostuneisuus, motivoituneisuus ja aktiivisuus kouluttajassa ovat ne ominaisuudet, joiden kautta kadettien motivaatio rakennetaan.

Vapaissa vastauksissa kysymykseen ”Millainen opetus on motivoivaa?”, saatiin seuraavat vastaukset: käytännöllinen opetus (64/ 203), monipuolinen opetus (34), kouluttaja sitouttaa oppilaat (28), sekä tavoitteellinen opetus (20). On tärkeää saada opiskelijat kokemaan opetus ja sen sisältämät asiat henkilökohtaisesti relevantteina eli psykologisesti mielekkäinä ja toisaalta aktivoida opiskelijoiden älylliset prosessit. (ks. Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Kolme komponenttia koulutuksen kokonaisuudessa ovat: koulutuksen sisältö, koulutusmenetodit ja -strategiat sekä oppilas. (Chmiel 2000, 113).

Kouluttaja koettiin vastausten perusteella tahoksi, joka mahdollistaa oman pätemisen ja sitä kautta kehittymisen. Eräässä toisessa tutkimuksessa, nuorten koulumenestystutkimuksessa, saatiin vastaavanlainen tulos. Tutkittaessa opettajan vaikutusta opiskelijan motivaation lähteenä, saatiin tulos jossa opettajan osuus oli 0,37 selittävänä tekijänä opiskelijan pätemistavoitteen suhteen. Ikätoverit edustivat 0,35 ja sisäinen motivaatio 0,06 osaa selittävänä tekijänä. Opettajat motivaation lähteenä vaikuttivat pätemistavoitteisiin. (ks. Salmela - Aro & Nurmi 2002, 136 - 138).

Kouluttajan negatiivista aiheuttavaan toimintaan ja käytökseen yhteydessä olevat tekijät tutkimuksen mukaan ovat mm: kouluttaja ei laita ajattelemaan eikä itse pohtimaan (1,93), kouluttajan oma heikko motivaatio (80/ 203), kouluttajan tapa esittää asia (3,11 – 4,14), sekä varovainen (2,26) käyttäytyminen.

Opettajan sosiaalinen attribuutio näyttää tutkimuksen perusteella muodostuvan sosiaalisen kanssakäymisen ja oikean vaatimustason yhdistelmästä. Opettajaan kytetään mm. sellaisia

adjektiiveja kuin kuuntelee, ymmärtää, pitää järjestyksen, luo ilmapiirin, jne. Nämä attribuutit ovat kuuluvat kadettien näkemysten mukaan opettajan tehtävään ja asemaan. Kadetti samaistuu, ja tätä kautta hänen sosiaalinen olemuksensa kehittyy kohti opettajan vastaavaa. Yksilön samaistuminen tapahtuu organisaatiokulttuurin kautta, koska käyttäytyminen ja toiminta ovat näkyvä osa kulttuuria, ja johtajat/kouluttajat edustavat virallista kulttuuria. (Siltala H. Haastattelu. 11.11.2008). Myös kouluttajan osaamisen katsotaan kuuluvan hyvän opettajan ominaisuuksiin. Pohjois-Amerikkalaisen teoreettisen psykologisen näkökannan mukaan yksilöiden attribuutit ovat osasy syy heidän käytökseensä ja myös heidän käytökseensä toisia yksilöitä kohtaan. (Flick 1998, 60). Kouluttaja vaikuttaa opiskelijoiden odotusten kautta heidän asenteisiinsa ja ennakko-oletuksiinsa. Mikäli opettaja kykenee täyttämään nämä odotukset, häntä pidetään pätevänä, ja tällainen käytös motivoi opiskelijaa. Päinvastaisessa tapauksessa opiskelija ei motivoitu, eikä oppimistakaan välttämättä tapahdu.

### **3.3 Ulkoinen motivaatio ja kannusteet kadetin motivaation luojina**

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan ympäristön paineista, palkkioista tai rangaistuksista syntyvää toimintaa. (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 78). Odotusarvoteorian - *hyötyarvon* - voidaan ajatella olevan käsitteellisesti lähellä ulkosyntyistä motivaatiota. (ks. Nurmi ym. 2002, 109).

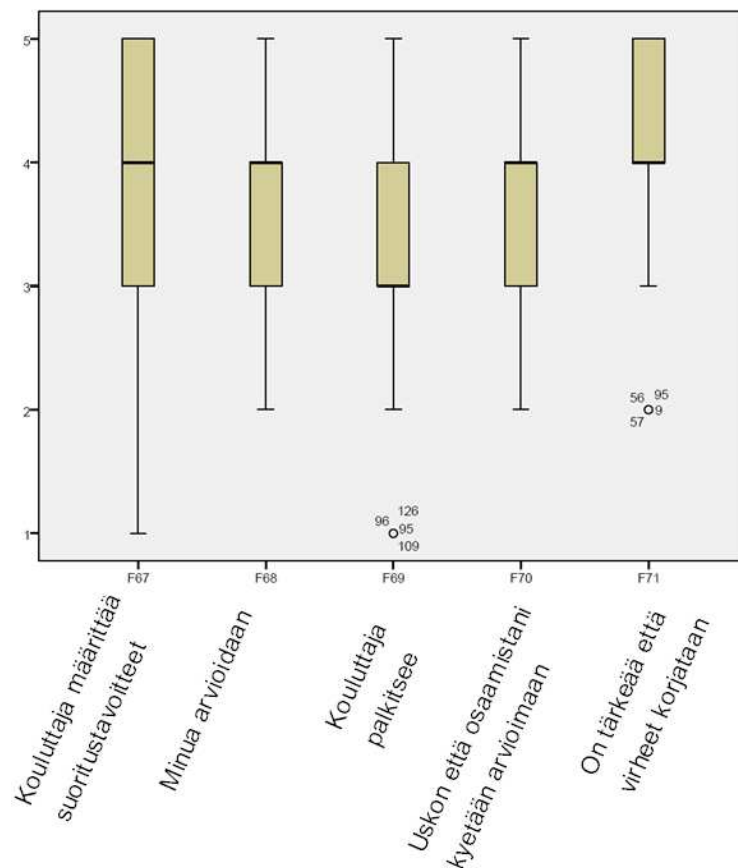
Sotilasopetuslaitoksessa opiskeleva kadetti tekee paljon asioita vain välttääkseen ongelmia tai ristiriitoja. Hän mukautuu organisaatioon, sen vaatimalla tavalla. Tämä sama ajatus on siirrettävissä jokaiseen työpaikkaan ja organisaatioon. Jokaisessa organisaatiossa normien rikkojia joko rangaistaan, tai siitä seuraa jotain muuta negatiivista.

Kouluttajan korkea status ja asema perustuvat osaltaan tähän negatiivisen välttämiseen ja valtaan alistumiseen. Johtajan valta-asema on laaja kokonaisuus, siihen kuuluvat mm. seuraavat segmentit: legimitteettivalta (legitiimi), experttiys, sanallisesti ilmaistu valta (mm. käskyt), rankaisuvalta sekä valta palkita. (ks. Hoover 2002, 112).

Ulkoiseen motivaatioon liittyvät tunnuspiirteet: 1) koulutettavan oppimistavoitteet määräytyvät ulkopuolelta, 2) koulutettava näkee oppimisen omien kykyjensä ja suoritusten arviointina, 3) koulutettava opiskelee ulkoisen palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa, 4) kouluttajan kannustus ja tunnustus ovat motivaation ainoa lähde, sekä 5) koulutettava kokee virheet epäonnistumisina. (ks. Juuti 1999, 51 – 55; KOULOPAS 2007, 23).

Nuttini:n esittämä ajatus on mielenkiintoinen; motiivi onkin sisäisen tarpeen ja sitä tyydyttävän kohteen välinen suhde. (ks. Laine & Vilkkö-Riihelä 2006, 84). Tällöin yksilö suhteuttaa oman intensiteettinsä kulloinkin tilanteen ja vaatimusten edellyttämällä tavalla, sopeutuu, mukautuu, alistuu ja joustaa. Tiettyyn pisteeseen saakka tämä ajatusmalli varmaankin pätee, esimerkiksi fyysisesti raskaat kilpailut yms. ovat tekijöitä, jotka saavat ponnistelemaan voimien rajamaille saakka. Mutta mikäli tämä ponnistelu on jatkuvaa ja tarpeen tyydyttäminen suhteessa kohteesta saatuun hyötyyn jää alijäämäiseksi, saattaa motivaatio ja ponnistelu menettää kompetenssiaan.

Puolustusvoimissa arvostetaan ulkoisia vallan merkkejä, verrattaessa organisaatiota muihin siviilimaailman organisaatioihin. Organisaatio itse asiassa perustuu autoritaariseen ja hierarkkiseen arvojärjestelmään. Arvojärjestelmässä paikat ja asemat osoitetaan ulkoisilla tunnuksilla. Palkkioilla ja kannusteilla (mm. palkan ns. ”vaati” osa) on tärkeä merkityksensä organisaatiossa. Miten kadetit kokevat ulkoisen (extrinsic) motivaation? Onko heille tärkeää kannustaminen tai muut ulkoiset arvot ja tekijät?



Kuva 14. Ulkoisen motivaation merkitys kadetin motivaation luojana. Mukailtu psykologisten selitysten kolmesta tasomallista (Lähde: Vuorinen & Tuunala 1997), sekä suoritusten, palkkioiden ja tyytyväisyyden välinen yhteys mallista (Lähde: Ruohotie 1998).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F67	202	1,00	5,00	3,9703	,83999
F68	202	2,00	5,00	3,9406	,78951
F69	203	1,00	5,00	3,2709	,92302
F70	203	2,00	5,00	3,7143	,80662
F71	203	2,00	5,00	4,3005	,75344
Valid N (listwise)	202				

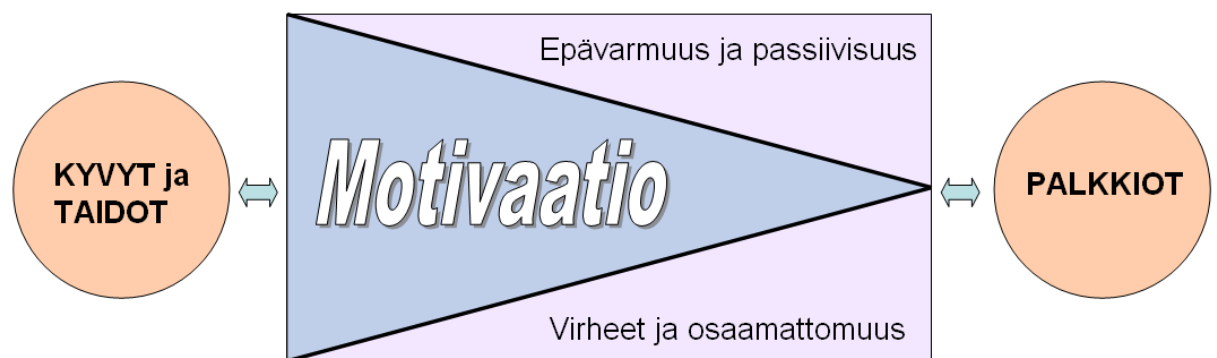
Kuvan 14 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

Kadetit kokevat tärkeäksi, että virheet korjataan (4,30/ 5) ja että kouluttaja määrittää suoritustavoitteet (3,97). Tekijällä täytyy olla perustavaa laatua oleva oikeus tietää, mitä häneltä oikeasti odotetaan. (ks. Lönnqvist 2007, 41). Tämä viittaa odotusarvoteorian mekaniikkaan. Odotusarvon eli hyötyarvon täytyy olla tiedossa, samoin palkkiot ja rangaistukset täytyy tietää ennen suoritusta. Kadetit pitävät tärkeänä, että heitä arvioidaan. He luottavat siihen, että kouluttaja kykenee arvioimaan osaamista suoritusten perusteella. Opettajan kannustava toiminta luo edellytykset motivaation syntymiselle. (Peltonen & Ruohotie 1992, 85). Tärkein tekijä ulkoisen motivaation kannalta on hyväksytyksi tuleminen. (Siltala. H. Haastattelu 11.11.2008). Hoover (2002) kuvaa tätä em. asetelmaa alistumisena johtajan valta-asemaan. Kadetit eivät koe tätä negatiivisena toimintana, sillä kadettien motivaatioon positiivisesti vaikuttaa mm. se että kouluttaja korjaa virheet, kouluttaja arvioi suoritusta, ja kouluttaja määrittää suoritustavoitteet (3,99). Varsinainen materiaaalilla tai muulla tavalla tapahtuva palkitseminen ei ole ratkaisevassa asemassa kadetin motivaation kannalta. Samaan tulokseen on päädytty palkitsemisjärjestelmätutkimuksessa (Salmela - Aro & Nurmi 2002, 203). Vähiten yhteensopivuutta kannusteena (Salmela – Aro & Nurmi) tutkimuksen (N = 1750) oli itse palkitsemisella sekä työn organisoinnilla. Paras kannuste oli esimiehen tuella, selvillä tavoitteilla, osaamisella sekä valtuuttamisella.

Tässä tutkimuksessa ulkoinen motivaatio on kadetin motivaation tekijänä yksi vähiten merkityksellisimmistä. Lukuarvona tämän segmentin korkein arvo (on tärkeää että virheet korjataan) on 4,30. Kuvissa 10 - 13 korkeimmat arvot edustavat n. 4,5 tai jopa sen yli menevää matemaattista arvoa. Ulkoinen motivaatio ei tämänkään vertailun mukaan ole kovin merkityksellinen kadetin motivaation luojana. Suurimmat hajonnat kadettien vastauksissa syntyivät kohdissa: on tärkeää että kouluttaja palkitsee, sekä kouluttaja määrittää suoritustavoitteet (0,92 – 0,83). Eniten mielipiteet yhtyivät kohdissa: on tärkeää että virheet korjataan, sekä minua arvi-

oidaan (0,75 – 0,78). Nuttini:n malli voi toimia selittäjänä tälle tulokselle, eli motiivi on sisäisen tarpeen ja sitä tyydyttävän kohteen välinen suhde. Kadetin sisäinen tarve on oppia ja osata. Tätä tarvetta tyydyttävä tekijä on kouluttaja ja hänen suorittama opettaminen ja kouluttaminen. Mikäli kadetti haluaa tyydyttää tarpeensa, on se tehtävä kouluttajan osaamisen ja kokemuksen kautta. Tällöin kadetti myöntyy kouluttajan experttiyteen ja legimiteettin. Kadetti sopeuttaa oman intensiteettinsä ja tahtonsa kyseiseen tilanteeseen, ja toimii sen vaatimusten edellyttämällä tavalla.

Vapaissa vastauksissa ulkoiseen motivaatioon (oman motivaation synnyttäjänä tai ylläpitäjänä) viitattiin vain vähän. Käsitettä ”sitouttaa” käytettiin (28/203) mutta ilman, että sitä oltiin sidottu esim. sosiaaliseen järjestelmään, olosuhteisiin tai ympäristöön liittyviin tekijöihin. Kontrolli, ohjaus ja valta -segmentin osuus vastauksissa oli myös hyvin pieni: ylimielisyys (32), korostaa itseään (21), räyhäävä (20), ja arvosteleva ilmapiiri (10).



Kuva 15. Palkkioiden mahdollisesti vääristävä vaikutussuhde motivaatioon.

Palkkioita ei voi kuitenkaan kokonaan unohtaa, sillä niillä oma osuutensa kadetin tavoitteen asetannalle, ja tätä kautta kadetin motivaatiolle. Palkkioilla ja kannusteilla on suuri merkitys sille, miten innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. (Ruohotie 1998, 37). Kouluttajan on varmistuttava siitä, että tehtävää ei suoriteta ainoastaan palkkion toivossa, vaan palkkio on ennemminkin tavoite, joka vaikuttaa kadetin toiminnan yhtenä lähteenä. Mikäli toiminta on pelkkää palkkioiden tavoittelua, saattaa siinä korostua passiivinen toiminta (kognitiivinen prosessi puuttuu tai on vajavainen), sekä virheillä ja osaamisen tasolla ei koeta olevan väliä. Pääasia on, että palkkio saadaan, keinolla millä tahansa. Voimakas palkkion tavoittelu saattaa myös passivoida yksilön, koska palkkionnälkä kaventaa toiminnan ja ajattelun spektriä. Tavoitteeseen pääsee tiettyä polkua myöden, ja kaikki riskit ja mahdolliset toiminnan vaihtoehdot on karsittava tällöin pois. Ne saattaisivat haitata palkkion saamista, ainakin ne toisivat epävarmuutta tuloksellisuuteen, ja tätä kautta palkkion ansaitsemiseen. Mallin toisessa



ulottuvuudessa ovat kykyjen ja taitojen lisääntyminen. Tämä motivaatioteorioiden mukaan lisää edelleen motivaatiota. Myös tutkimustulokset vahvistavat sen, että mikäli kadetti kokee kykyjensä ja taitojensa lisääntyneen, hän kokee entistä vahvempaa motivaatiota. Tällöin epävarmuus ja passiivisuus vähenevät. Myös virheiden ja osaamattomuuden määrä vähenee suhteessa kykyihin ja taitoihin.

Koska tutkimuksen mukaan ulkoisilla motivaation lähteillä ei ollut juurikaan merkitystä, on pohdittava: 1) onko organisaatio jättänyt palkkiot/ kannusteet pois toiminnastaan, tai jättänyt tuomatta niitä esille, tai 2) onko työ/ opiskeluympäristössä vain sisäisiä kannustimia, tai 3) ovatko kaikki perusasiat niin hyvässä kunnossa, että ulkoisia kannustimia ei koeta tärkeiksi? Toisaalta asiaa voidaan lähestyä myös siltä näkökannalta, että pääosa palautteesta rakentuu kadetin kognitiivisen systeemin kautta. Itsetarkkailun ja metakognition kautta kadetti tekee ns. kokonaissuorituksen. Tämän kokonaissuorituksen jälkeen (tai sen aikana) astuu mukaan ulkoinen palaute - kouluttajan toimesta. Tämän palautteen osuus suorituksesta on määrällisesti ja ajallisesti mitattuna hyvin pieni. Liitteessä 7 on esitetty em. oppimisen itsesäätelymalli pohdintoineen.

Saksalainen liikkeenjohtolehti selvitti Yhdysvalloissa ja Japanissa motivaatitekijöitä. Myös nämä tahot saivat lopputuloksen, että aineelliset ulkoiset palkkiot ja kannustimet eivät houkuttele tai motivoi. Kolme eniten motivoivaa asiaa tässä em. tutkimuksessa olivat: selkeät ohjeet, enemmän tietoa ja suurempi osallistuminen suunnitteluun (sisäisiä kannustimia). Kolme vähiten motivoivaa (yhdeksän joukossa) olivat: enemmän koulutusta, ylenemismahdollisuudet ja vähiten motivoivana suurempi palkka. (ks. Gisemann 1991, 43). Ihminen ei elä vain leivästä, hyvän olon tunne työssä on tärkeämpi kuin raha. (Gisemann 1991, 49).

### **3.4 Muita asiakokonaisuuksia jotka saivat aikaan motivaatiota kadeteissa**

Usein kuulee sanottavan, että ”Sisäinen motivaatio on tärkein!” Kuitenkin on huomioitava, että sisäinen (intrinsic) motivaatio on syntynyt myös osittain ulkoisesta motivaatiosta. Sisäistä motivaatiota ei voida erottaa erilliseksi ulkoisesta motivaatiosta. Yleensä on jopa niin, että ulkoiset puitteet synnyttävät oletusten päälle rakennetun ulkoisen motivaation, ja tälle jalustalle rakentuu *pikkuhiljaa* yksilön sisäinen motivaatio. Sisäisen motivaation ulospäin näkyvät tunnistukset ovat mm. vireys, asenne, arvot ja normikunnioitus. Sisäisessä motivaatiossa tarpeet ja halut sekä yllykkeet ovat yksilön kontrollissa. Päänmäärät ja tavoitteet ohjaavat yksilöä kontrolloidusti niiden suuntaan.

Sisäiselle motivaatiolle on ominaista, että motivaatio on sisäisesti välittynyt, tai että syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Sisäsyntyinen motivaatio tarkoittaa motivoitumista asian tai toiminnan itsensä vuoksi. (Nurmi ym. 2002, 109). Sisäisessä motivaatiossa itse asia ja sen mekaniikka on kiinnostava ja haastava. Tällöin palkkioilla tai muillakaan kannusteilla ei ole ratkaisevan tärkeää osuutta yksilön motivaation kannalta ajateltuna.

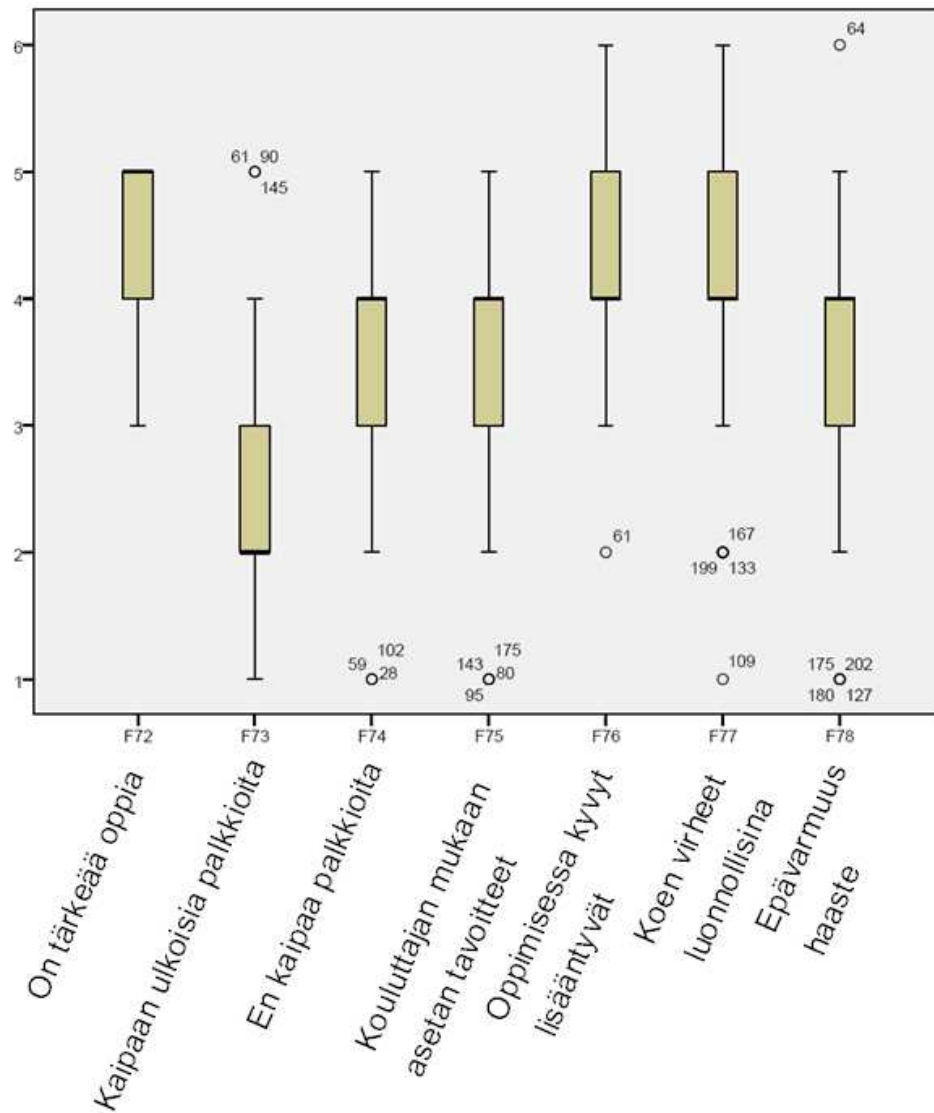
Henkilö, joka tekee jotain tiettyä toimintaa tuon toiminnan itsensä vuoksi ilman, että hän voisi saada toiminnastaan ulkoisia palkkioita, on sisäisesti motivoitunut. (Juuti 1999, 51). Harterin (1981) mukaan sisäisessä motivaatiossa yhdistyvät kolme päädimensiota: 1) halu kohdata haasteita, 2) uteliaisuus/ mielenkiinto, sekä 3) halu itsenäiseen toimintaan. (Peltonen & Ruohotie 1992 86). Jopa upseeriopintonsa juuri aloittanut kadetti hakee haasteita ja pyrkii kohti itsenäisempää toimintaa. Autonomia ja autonominen toiminta on arvostettua ja tavoiteltua kadetin viitekehyksestä tarkasteltuna.

Työ vaatii käytännön oppimista sekä jatkuvaa opiskelua, toisaalta se voi olla ahdistavaa, mutta oikealla asenteella ne kohdataan haasteina. (ks. Laaksonen 2007, 66). Tässä tutkimuksessa kadetit vastasivat vapaaseen tilaan kysyttäessä ”Mikä saa motivaatiosi katoamaan tai laskemaan?”: kouluttajan asenne (49/ 203), huono opetus (44), sekä koulutuspuutteet (22). Nämä edustavat lähtökodiltaan muita kuin sisäisen motivaation kokonaisuuksia, ne ovat siis riippumattomia kadetin omasta asenteesta alkujaan, mutta vaikuttavat siihen voimakkaasti. Kuvassa 16 on kadetin motivaation lähteitä ja ylläpitäjiä.

Kouluttajan oppaan mukaan (2007, 24) koulutettavien motivaatiota heikentäviä tekijöitä ovat:

- negatiiviset oppimiskokemukset
- kouluttajan huono motivaatio ja koulutustaito
- korkea vaatimustaso suhteessa aikaan tai koulutettavien kokemustaan
- vähäinen ja huonokuntoinen opetusmateriaali
- jatkuva kiire ja tunne ajankäytön tehottomuudesta
- vähäinen palaute ja jatkuva negatiivinen palaute
- liiallinen kilpailu ja tasoryhmien väärä käyttö
- koulutettavan huono itsetunto ja -varmuus
- koulutettavan henkilökohtaiset ongelmat ja oppimisvaikeudet.

(ks. lisäksi Juuti 1999, 30 – 56; Chmiel 2000, 305 – 315).



Kuva 16. Motivaation lähteitä. Mukailtu suorituksen, palkkioiden ja tyytyväisyyden väliset yhteydet teoriasta (Lähde: Peltonen & Ruohotie 1992), sekä vaikutuksen laki teoriasta (Thorndike 1898. Lähde Madsen & Egidius 1976).

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F72	203	3,00	5,00	4,4729	,58276
F73	203	1,00	5,00	2,2365	,88062
F74	203	1,00	5,00	3,5419	,85710
F75	203	1,00	5,00	3,4680	,88032
F76	203	2,00	6,00	4,1379	,67537
F77	203	1,00	6,00	4,0542	,82175
F78	203	1,00	6,00	3,4581	,97085
Valid N (listwise)	203				

Kuvan 16 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

Voimakkain lähde kadetin motivaatiolle on halu ja ymmärrys oppimisen tärkeydestä (4,47). Ihmismielen rationaalisuus on sittenkin vain ohut kehityksen luoma pintakerros, jonka ohjaavaan voimaan ei voi aina luottaa. (Lönngqvist 2007, 42). Tällöin tätä pintakerrostumaa on kyettävä vahvistamaan mm. oppimisella, osaamisella sekä tavoitteilla. Kannustus on eräs vahvistamisen keino. Usein pienikin kannustaminen on erittäin tehokas keino lisätä oppimista ja motivaatiota innostuksen kautta. (Zitting 7.8.2007. Etelä-Saimaa). Toisen ihmisen kunnioittaminen on kaiken lähtökohta, johdettavaa ja koulutettavaa on kunnioitettava ihmisenä. (Siltala H. Haastattelu 11.11.2008). Myös Nissinen on ottanut syväjohtamisen mallissa erääksi keskeiseksi lähtökohdaksi toisen huomioimisen/ kunnioittamisen; alaisen yksilöllinen kohtaaminen ja luottamuksen rakentaminen.

Kadettile upseerin ammattiin on sisäänrakennettuna ymmärrys siitä, että upseeri on vastuussa mahdollisesti toisten ihmisten hengestä (rauhan aikana hyvinvoinnista) heti valmistuttuaan. Tämä iskostuu syvään todennäköisesti jo varusmiespalveluksen aikana. Yhteiskunnan *muut* koululaitokset eivät valmenna näin selkeästi ihmisten johtajaksi, ja näin *vastuulliseen* tehtävään. Kadetit myös *osaavat arvostaa* oppimista kykyjensä lisääjänä (4,13/ 5). He ymmärtävät, että upseerin työ ei ole pelkkää *kirjaviisautta*. Tällöin myös virheisiin osataan suhtautua luonnollisina ilmiöinä (4,05). Edellytyksiä sisäisen motivaation syntymiselle ovat mm: kärsivällinen ja kannustava ohjaaja, opettaja joka osaa yhdistää suoritusvaatimukset ja tehtävän vaikeuden toisiinsa oikealla tavalla, haasteelliset tehtävät, sekä ohjaajan kyky esittää tehtävät oppimismahdollisuuksina. (ks. Ruohotie 1998, 39). Esimiehet eivät jätä enää kiveä kääntämättä parantaakseen omia asenteitaan ja ihmisten johtamista. (Aro 2007, 22).

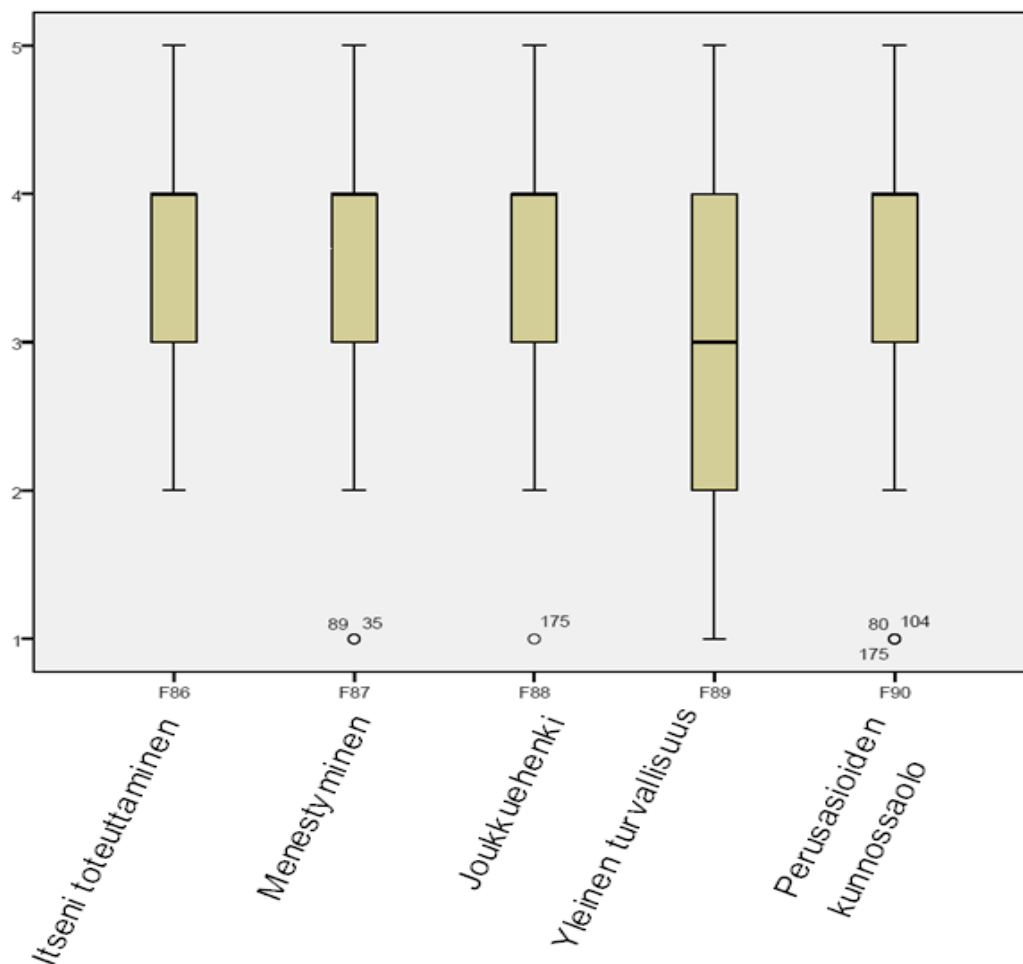
Myös tässä kysymyksessä palkkioiden (ulkoisten kannustimien) osuus oli hyvin pieni (2,23). Epävarmuutta ei koettu myöskään motivoivaksi tekijäksi. Pienin hajonta oli kohdassa: on tärkeä oppia (0,58). Kadetit ovat laajasti ja samansuuntaisesti sisäistäneet oppimisen merkityksen. Tässä kysymyksessä ei saatu ainoatakaan outlier:ä. Suurin hajonta saatiin kohdassa: epävarmuus on haaste (0,97). Tämä voi johtua kadettien erilaisesta lähtötasosta. Ne jotka ovat *kokeneita*, osaavat suhteuttaa epävarmuuden paremmin toimintaansa. Ne jotka taas ovat epävarmoja ja kokemattomia, saattavat kokea epävarmuuden ahdistavaksi. Suoranaisesti ulkoiseen motivaatioon liittyviä kysymyksiä ei ole esitetty kurssipalautteen keräämisen yhteydessä eikä perusopintojen palautetta kerätettäessä.

Muita motivaation lähteitä/ vaikuttimia, jotka ovat kytköksissä opettajan kykyyn luoda oppimisilmasto ja –ympäristö ovat mm: ympäristö (3,82/ 5), välineet (3,68), luokkakoko (3,06),

oppitunnin aihe (3,96), sekä opetuksen ajankohta (3,26). Suluissa on esitetty 203 vastaajan keskiarvo. Mikään em. tekijöistä ei ole tutkimuksen mukaan yhtä vahva tekijä kuin kouluttajan persoonasta, roolista tai luonteesta muodostuva motivaatiotekijä.

### 3.5 Maslow/ Flow – teorioiden valossa tutkimustulosten pohdintaa

Maslow:n tarvehierarkian mukaan alemman tason tarve (need, drive) on oltava tyydytettynä ennen seuraavan tason tarpeen heräämistä (ks. kuva 4). Maslow ryhmitteli tarpeet hierarkkiseen järjestykseen siten, että alimmalla tasolla ovat selviytymiseen liittyvät tarpeet, ja ylimpänä itsensä toteuttamisen tarpeet. Maslow:n hierarkiaa mukaillen kadettien motivaatiot/ tarpeet ilmenivät seuraavalla tavalla.



Kuva 17. Kadettien tarpeet motivaation synnyttäjinä (mukaillen Maslow:n tarvehierakiamallia). (Lähde: Hakkarainen 1990).

## Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F86	203	2,00	5,00	3,6453	,83388
F87	203	1,00	5,00	3,5320	,82816
F88	203	1,00	5,00	3,8818	,84772
F89	203	1,00	5,00	3,0542	,97087
F90	203	1,00	5,00	3,5369	1,00117
Valid N (listwise)	203				

Kuvan 17 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

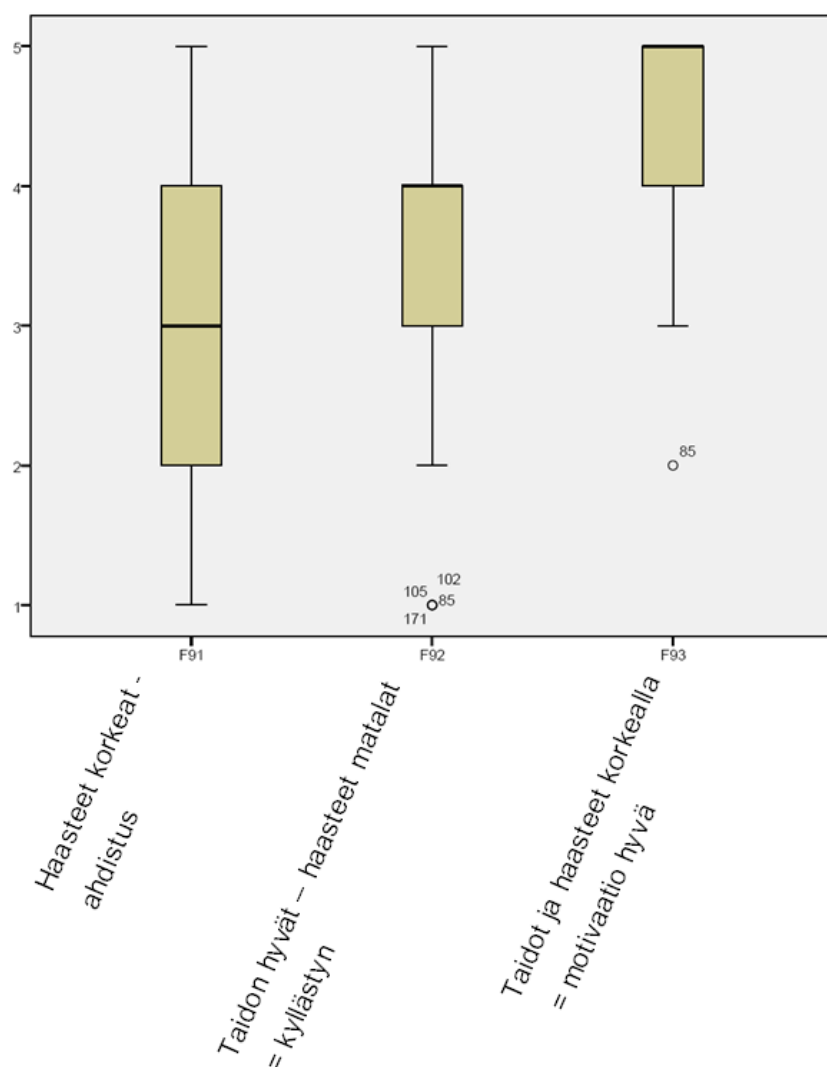
Vastausten perusteella (N = 203) tarpeet asettuivat seuraavaan järjestykseen (alimmasta - ylimpään): yleinen turvallisuus (3,05/ 5), menestyminen, perusasioiden kunnossa olo, itseni toteuttaminen, ja joukkuehenki (3,88). Totuus on, että menestymisellä sinänsä on vähän merkitystä suhteessa opiskelijan toiveisiin. (Dweck 1999, 1). Edellistä tutkimuskysymystä ei oltu asetettu ”tarve” - sanalla, kysymykset alkoivat ”Motivaationi kannalta...” Dweck tuo esille myös sen, että sosiaalisessa järjestelmässä kyetään vaikuttamaan suuresti niihin tavoitteisiin joita yksilö itselleen asettaa, tavoitteet integroidaan koko joukkoon. (1999, 133). Tätä kuvassa 17 edustaa joukkuehengen vahva osuus motivaation synnyttäjänä. Kadetit kokevat, että kaikki ovat samassa *veneessä*, joukkuehengessä. Kaikkien tavoitteet ovat samassa suunnassa, eikä niissä saisi olla ristiriitaisuuksia. Venettä ei saisi keikuttaa, ja sopusoinnun tulisi säilyä hyvänä.

Pienin hajonta oli kohdassa: menestyminen (0,82). Kaikki näyttävät tiedostavan samalla tavalla menestyminen merkityksellisyyden opinnoissa. Kuitenkin menestyminen oli motivaation kannalta ajateltuna toiseksi alhaisin asiakokonaisuus tässä Boxplot taulukossa. Tämä merkitsee sitä, että vaikka menestyminen on tärkeää, sen ei anneta vaikuttaa esimerkiksi omaan toimintaan tai joukkuehenkeen. Ne arvotetaan vieläkin tärkeimmiksi kun menestyminen. Suurin hajonta oli kohdassa: perusasioiden kunnossaolo (1,00).

Allen ja Levine (1971) suorittivat tutkimuksen sosiaalisen tuen ja sopusoinnun puutteen välisestä korrelaatiosta. (ks. Hewstone ym. 1996, 497). Tässä tutkimuksessa päädyttiin lopputulokseen jossa ”ei sosiaalista tukea” ryhmän vastaus korreloi n. 0,96 sopusoinnun puutteeseen. Viiteryhmä, jossa oli ”epäkelpo sosiaalinen tuki”, korreloi n. 0,62 suhteessa sopusoinnun puutteeseen. Viiteryhmä jonka ”sosiaalinen tuki oli hyvä”, sai tuloksen n. 0,30 suhteessa sopusoinnun puutteeseen. Em. tutkimus osoittaa, että sosiaalinen tuki toimijoiden kesken vähentää sopusoinnun puutetta, ja näin ollen *parantaa* yhteistä tekemistä. Vaikka sosiaalinen tuki

oli vain ”epäkelpoa”, jo se vähensi noin kolmasosalla sopusoinnun puutetta. Sosiaalinen tuki, vaikkapa vain pieni sanallinen tuki ja arvostus voivat saada aikaan ihmeitä alaisen toiminnassa. (ks. Laaksonen 2007, 66).

Flow - teorian keskeisin sanoma on, että tietojen ja taitojen ollessa tasapainossa haasteiden kanssa - motivaatio säilyy. (ks. Matikka 2008, 25). Flow-tilassa yksilö kokee suurta mielihyvän tunnetta, johon yksilö pääsee keskittyessään tavoitteellisesti sellaiseen haastavaan ja tyydytystä tuottavaan toimintaan, johon hänellä riittää kykyjä. (Peltomaa ym. 2006, 23). Toinen tätä lähellä oleva malli on optimaalisen kokemuksen perusidean malli. Tässä mallissa optimaaliset kokemukset kuvaavat tilanteita, joissa yksilöt ovat sisäisesti motivoituneita. (ks. Hakkarainen 1990, 30 - 31).



Kuva 18. Flow - teoriaa mukaillen kadettien vastaukset motivaation viitekehyksestä tarkastellen. (Lähde: Bereiter 1993).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F91	203	1,00	5,00	2,9852	1,04112
F92	203	1,00	5,00	3,6552	,97965
F93	202	2,00	5,00	4,5000	,61693
Valid N (listwise)	202				

Kuvan 18 osatulosten keskiarvot ja hajonnat.

Vastaukset osoittavat, että mikäli kadetin tiedot ja taidot ovat korkealla, sekä tehtävä on haastava, on kadetin motivaatio hyvä (4,50/ 5). Työprosessiin liittyvällä tunnesisällöllä on merkitystä, työn tulisi olla hauskaa (fun and profit) ja siitä olisi saatava myönteistä palautetta. (ks. Lönnqvist 2007, 42). Jos kadetin taidot ovat korkealla, mutta haasteet ovat matalat, voi kadetti kyllästyä ja menettää motivaationsa (3,65). Jos taas haasteet ovat liian korkeat, motivaatio tavallisesti laskee (2,98). Voi olla, että tästä seuraa jopa ahdistuneisuutta. (ks. Matikka 2008, 25). Tutkimuksessa saatua lukuarvoa 2,98 on pidettävä korkeana tässä jälkimmäisessä tapauksessa (motivaatio laskee) kohdassa. Todennäköisesti kadetit ovat valmiita ottamaan suuria haasteita ja antavat myös virheille tilaa, eivätkä he eivät menetä motivaatiotaan tämän enempää, vaikka epäonnistumisen tai osaamattomuuden *vaara* olisi olemassa. Kadeteista 23 ilmoittaa motivaatiota kasvattavaksi tekijäksi vapaassa vastauksessa ”vaativa”. Tämä osoittaa sen, että mikäli on valittava kahdesta metodista kadettiopetuksessa, valitse vaativampi!

### 3.6 Johtopäätökset

Mielenkiintoinen pohdinnan aihe on minän kehitys kadetin maailmankuvassa perusopintojen aikana. Kadetilla on oma minänsä, jonka päälle hän opintojensa aikana rakentaa toista minää, ammattiminää. Nämä roolit poikkeavat luonnollisesti toisistaan. (ks. Pirnes 2003, 118, Vuorinen 1997, 49). Kadetti rakentaa ammatillista identiteettitarinaansa ja tähän tarinaan vaikuttaa roolimallina oma kouluttaja/-t. Kaikki tapahtuu viitekehyksen sisällä, ja tietyillä säänoilla, jotka kuuluvat tähän kehykseen.

Keskeisin rooli johtajakuvan rakentumisessa on kouluttavalla henkilökunnalla ja heidän antamallaan esimerkillä. (ks. Mäkitalo & Syrjänen 2003, 43). Kaikki tutkijat olettavat minän kehityksen edellytykseksi sosiaalisen toisen eli muut ihmiset. (Lyytinen ym. 1995, 71). Ristiriidat ovat varmaankin väistämättömiä, koska kadetilla on omat suunnitelmansa ja omat tavoitteensa. Kouluttaja ei välttämättä edusta täydellisesti tätä kadetin suunnitelman mallia. Koulut-



tajan persoonallisuus, roolimalli ja hänen luonteenpiirteensä saattavat olla erilaisia, kuin mitä kadetti on toivonut ja odottanut. Ensimmäisen vuosikurssin kadettien syväjohtamisen diskursseissa keskeisimmät hyvän johtajan ominaisuudet olivat: ammattitaito ja esimerkki, kyky tulla alaisen tasolle sekä luottamuksen rakentaminen ja tasapuolisuus. (Mäkitalo & Syrjänen 2003, 44). ”*Vaikka kaikki lienevät saaneet saman peruskoulutuksen ja pyrkivät ne välttämättömät tärkeimmät asiat käskemisessään ja johtamisessaan tuomaan esille niin itse persoona, henkilön persoonallinen vaikutus mielestäni painoi enemmän kuin se kuinka jämpästä kaikki asiat tulivat käsitellyiksi*”. (Mannerheimin Ristin Ritari, resmaj. Leo Kojo. Tutkijan suorittama haastattelu 2.8.2002).

Ihminen on sosiaalisen järjestelmän tuote. Yksilöön vaikuttavat enemmän tai vähemmän muiden toimijoiden mielipiteet ja toiminta. Toisinaan kohtaamiset ovat lyhyitä, mutta nekin vaikuttavat. Ensivaikutelman pääsee tekemään vain kerran, se tapahtuu pääasiassa sanattoman viestinnän tasolla. Tämä tarkoittaa kontaktia ennen asiaa. (ks. Travanti 2007, 63). Heti varsinaisen asian alkaessa, astuu kuvaan persoonallisuus. Persoonallisuus on se peili, minkä kautta ensivaikutelmaa vahvistetaan. Persoonallisuuden kautta asiat esitetään ja mm. muihin toimijoihin suhtaudutaan. Kadetin viitekehyksessä tämä tarkoittaa sitä, että auktorisoituja toimijoita on runsaasti, ja he määrittävät kadetin toimintaa hänen uudessa ympäristössään. Itse persoonallisuudella ei tutkimuksen mukaan ole kovin ratkaisevaa merkitystä sen suhteen, miten kadetit motivoituvat kouluttajan suorittaessa työtään kadettien opettajana. Merkitsevämpiä tekijöitä sen sijaan olivat kouluttajan peruspiirteen, eli luonteenpiirteen vaikutus, sekä kouluttajan valitseman roolimallin vaikutus kadetin motivaatioon. Tämä voi selittää esimerkiksi sen, miksi persoonaltaan rauhallinen ja hyvinkin *tasainen* kouluttaja voi olla kuitenkin erittäin motivoiva.

Persoonallisuus on ainutkertainen kokonaisuus jonka keskeiset kokonaisuudet; suhde omaan itseen sekä suhteet muihin heijastavat yksilön maailmaa ulospäin. Tutkimuksen mukaan suhteet muihin toimijoihin koetaan positiivisesti merkityksellisinä, jos yksilö tukee ja auttaa muita kehittymään, sekä antaa mahdollisuuden esimerkiksi ratkoa pulmia – antamalla muille tilaa ja mahdollisuuksia, sekä luo positiivisuutta ympärilleen. Muiden suhtautuminen yksilön minäkuvaan tai yksilön suhde omaan itseen ei ole merkityksellinen (tässä tutkimuksessa) kadettien näkökulmasta katsoen. Persoonallisuutta arvostetaan ja persoonallisuus saa, ja sen pitääkin näkyä, että se koettaisiin motivoivaksi ja aidoksi. Johtajan persoonallisuus, hänen arvonsa, asenteensa, luonteensa, tarpeensa ja motiivinsa vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä (Pir-

nes 2003, 13). Tällöin tämä vaikuttaminen kohdistuu kouluttajan persoonan ja roolin kautta, ja juuri tämä tekee vaikuttamisesta niin moniulotteisen ilmiön

Yksilöt yleensä vaativat haasteita ja haluavat toteuttaa itseään (vrt. Yerkes-Dodson, Maslow). Kaikki tämä toiminta tapahtuu sosiaalisessa järjestelmässä, ei tyhjiössä. Tämä itsensä toteuttaminen tapahtuu roolien kautta ja avulla. Kadetin sosiaalisesta järjestelmästä kokonaisuutena voidaan käyttää käsitettä meemi, eli kulttuurigeeni. Nämä kulttuurigeenit kopioituvat yksilöön muiden toimijoiden toiminnan (roolien) kautta. Kadetti roolittuu tehtävänsä- ja ammattinsa kautta tiettyyn sosiaaliseen genreen. Esimerkiksi uskomukset, taidot ja toimintatavat ovat meemejä. (ks. Matikka 2007, 44). Linja-esikunta organisaatiossa näitä meemejä synnyttää/siirtää kadettiin eritoten kouluttaja. Kouluttaja on se taho, joka toimii statuksena ja legitimeettinä meemeihin (ks. kuva 1 ja 8). Meemien siirtämiseen, eli ihmisten johtamiseen ja *käsitte-lyyn* tarvitaan motivaatiota, asennetta sekä tahtoa, ja johdettavana olemiseen tarvitaan ennen kaikkea motivaatiota.

Roolimallit ovat hyvin keskeisiä motivaation synnyttäjiä kadeteissa. Erityisesti sellainen roolimalli joka osoittaa itse olevansa kiinnostunut ja aktiivinen, herättää suurta motivaatiota joukossa. Sellaiset roolimallit kuten tekijä (likaa itsekä kätensä), kapellimestari (pitää joukon tahdissa), spesialisti (osaa *oikeasti*), sekä yhteistyön johtaja koetaan erityisen motivoiviksi. Tästäkin huolimatta kadetin maailmankuva ja odotukset saattavat olla alussa hyvinkin toisenlaisia kuin reaalielämä kadettikoulussa on. Kadetin voi olla vaikea löytää omaa paikkaa ja roolia, sekä vaikea ymmärtää kouluttajan asemaa ja roolia. Mikäli kadetin (oppimis)motivaatio on vahva, hän selviytynee voittajana tästä roolimalliepäselvyydestä ja kykenee rakentamaan oman ammattiroolimallinsa. Kouluttajan on tuettava kadettia tässä hapuilevaiheessa, näyttämällä oikeaa ja tilanteeseen sopivaa roolimallia kadetille. Kadetin minän konstruointiin vaikuttaa siis joka tapauksessa kouluttaja, ainakin tässä ”hapuilevaiheessa”.

Kouluttajan rooli, ote, persoona, luonteenpiirteet ja asenne siis kuvastuvat ennen pitkää johdetussa joukossa. Sanotaan, että joukko on aina johtajansa näköinen. Machiavellin mukaan (Aro 1997, 23) ihmiset ovat varautuneita suhteessa muutokseen. Kurt Lewin puhuu pidäkkeistä ja ajureista. Kun ajurit ovat pidäkkeitä voimakkaampia, yksilö muuttuu. Motivaatio on yksi osa tätä ajuria, ja kouluttaja toimii yhtenä sen keskeisenä synnyttäjänä (ajurina) kadetin viitekehksessä. Näin ollen kouluttajan on kyettävä esittämään sellainen syy tai peruste toiminnalle, että kadetin mahdollisesti itselleen asettamat pidäkkeet murtuvat.

Luonne on suhteellisen muuttumaton piirre yksilössä, toisin kuin esim. rooli. Luonne on toiminnallinen piirre yksilössä, joka ilmenee pääasiassa hänen suhtautumisessaan muuhun ympäristöön ja sosiaaliseen yhteisöön. Avoimet ja luotettavat luonteenpiirteet saavat positiivista korrelaatiota motivaation kanssa eniten. Näitä luonteenpiirteitä pidetään positiivisesti merkittävänä. Luonteenpiirteiden vaikutus on tämän tutkimuksen mukaan korkein kadetin motivaatioon positiivisesti vaikuttavista yksilön ominaisuuksista. Luonne, joka edustaa aktiivista ja innokasta työskentelijää, ja johon liittyy haasteiden kohtaamisen tahto, pidetään kaikkein parhaiten muita motivoivana luonnetyyppinä.

Opettajan työssä opetusasenteet vaikuttavat lähinnä toiminnan laatuun, työmotivaatio taas enemmän siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 104). Motivointi tarkoittaa Allen:n (1997, 23) mukaan sellaisen syyn esittämistä, jonka vuoksi joku tahtoo tehdä jotain. Tässä on kenties kouluttajan eräs keskeisimmistä tehtävistä (kadetin) motivaation viitekehyksessä. Yhteismotivaation tulos on tulos esimiesten omasta motivoituneisuudesta sekä heidän kyvystään luoda edellytyksiä ihmisten motivoitumiselle. (ks. Pirnes 2003, 72). Tämän tutkimuksen mukaan kouluttajan työssä motivaatiota aikaansaa etenkin hyvään ilmapiiriin liittyvät asiat. Myös opettajan oma osaaminen koetaan hyvin tärkeäksi oman motivaation kannalta. Eittämättä on oleellista opettaa ja vaatia myös teknistä osaamista ja hallintaa, ja keskittyä myös siihen, mutta ilman käyttäytymistieteellistä näkökantaa esimerkiksi varusmieskoulutus ei rakentuisi tieteelliselle pohjalle. (ks. Toiskallio 1998, 50). Toiminnan on pohjauduttava tieteelliselle pohjalle, jolloin sillä on ennustettavuutta ja jatkuvuutta, sekä selittävän tekijän löytäminen on mahdollista.

Muista motivaatiotekijöistä koettiin tutkimuksen mukaan merkityksellisiksi kouluttajan käyttäytymiseen liittyvät kokonaisuudet. Vähemmän merkityksellisiä olivat otettuun roolimalliin tai habitukseen liittyvät tekijät. Myös tarpeet ja kannusteet, ja niiden keskinäinen suhde vaikuttivat tutkimuksen mukaan kadetin motivaatioon. Mikäli tarpeet ovat voimakkaat, mutta kannusteet puuttuvat, motivaatio laskee. Edullisimmassa tilanteessa kannusteet ovat samassa suhteessa tehtävän vaativuuden kanssa, tällöin yksilö kokee motivaatiota. Tämä tutkimus osoitti, että kun taidot ja haasteet ovat korkealla, (mm. Flow teoria) motivaatio suorittamiseen on hyvä.

Palaute, ilman ohjaavaa osiota, ei ole kovin motivoiva työkalu. Mikäli palautteeseen liitetään ohjaaminen ja opettaminen, koetaan tämä hyvin motivoivaksi. Kadetit kokevat tutkimuksen mukaan opettajan sellaiseksi auktoriteetiksi, että he myöntyvät ohjaukseen, ja arvostavat sitä.

On kuitenkin annettava opiskelijalle ”omistajuus” tehtävään. Mikäli opiskelija kokee olevansa ulkopuolinen työkalu toiminnassa, se ei motivoi. Haaste ja vaatimustaso motivoivat opiskelijaa. Myös käytännönläheinen ja monipuolinen opetus on tutkimuksen mukaan motivoivaa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kadettien tarpeet (Maslow) yhtyivät pääosin em. tarvehierarkiaan. Kadettien tarpeet olivat tutkimuksen mukaan portaittaisia ja hierarkkisia järjestelmiä.

Kadetin motivaatio rakentuu mm. sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Sisäiseen motivaatioon vaikuttaa kouluttajan näkymätön toiminta, sekä kadetin tarpeet, ymmärrys ja kannusteet. Sisäinen motivaatio pitää sisällään tarpeet, halut, vietit ja sisäiset yllykkeet. Sisäinen motivaatio on sidoksissa omaehtoiseen pätemiseen ja toiminnan vapauteen. Osa sisäisen motivaation mekaniikasta tapahtuu tiedostamattomassa segmentissä. Ulkoinen motivaatio syntyy mm. kouluttajan näkyvästä toimimisesta ja toiminnasta. Ulkoinen motivaatio pitää sisällään myös tarpeet, halut ja yllykkeet. Ulkoiseen motivaatioon vaikuttavat tekijöinä mm. sosiaalinen järjestelmä, olosuhteet sekä ympäristön tila. Ulkoinen motivaatio on pääasiassa tiedostetussa segmentissä. Ulkoiseen motivaatioon liittyy kouluttajan kontrolli, ohjaus ja valta. Sisäinen motivaatio on kytköksissä kadetin henkiseen- sekä fyysiseen tilaan, elämäntavoihin ja elämäntyytyväisyyteen. Ulkoinen motivaatio on osin kollektiivista ja oma paikka kollektiivissa määrittelee motivaation suuntaa ja voimakkuutta.

Ulkoiset tekijät vaikuttivat vain vähän motivaatioon, sisäiset tekijät liittyivät miltei kaikki kouluttajaan tai kouluttajan toimintaan, joko suoranaisesti tai välillisesti. Kaikissa kysymyksissä kouluttajan rooli, luonne, persoona, olemus, ja käyttäytyminen olivat hyvin ratkaisevia kadetin motivaation kannalta ajateltuna. Sellaisilla tekijöillä kuin ikä, asema, pukeutuminen, palkkiot jne. ei ollut tutkimuksen perusteella juurikaan motivaatioon positiivista vaikutusta.

Kadettien ulkoisessa motivaatiossa oli tutkimuksen perusteella nähtävissä kaikki keskeiset tunnuspiirteet: oppimistavoitteet määritellään ja kadetit hyväksyvät ne, kadetti näkee oppimisen kykyjensä lisääjänä, kadetti opiskelee välttääkseen pettymykset ja sanktiot – mutta ei niinkään palkkion toivossa, kouluttaja on pääasiallinen motivaation lähde, sekä kadetti kokee virheet luonnollisina ja osaa suhtautua niihin oikealla tavalla.

Vaikka palkkiot eivät tämän tutkimuksen mukaan lisänneetkään motivaatiota, ei niitä kuitenkaan saa kokonaan unohtaa. Palkkio ei saa olla toiminnan moottori, vaan sen on oltava toiminnan tavoite. Palkkion ei tarvitse aina olla rahaa tai materiaa, se voi olla viiden minuutin

tauko harjoituksen lomassa. Jokaisen koulutustyötä tekevän sotilaan olisi syytä muistaa ja huomioida tämä. Tällainen lyhytkin tauko palkitsee aina, ja saa hyvän mielen ja hymyn joukon suupieliin. Ulkoiset palkkiot voidaan tarvittaessa korvata sisäisillä (palkkioilla) kannusteilla. Näinä voivat toimia mm. toiminnan sisältö, toiminnan haasteellisuus ja vaativuus sekä toiminnan kasvumahdollisuus sekä kadettien mahdollisuus vaikuttaa (jatko)toimintaan.

Kadetti, joka suorittaa perusopintojaan, on herkkä kaikille ylläkkeille ja ärsykkeille. Hän on astunut sisään uuteen ympäristöön ja uuteen itsensä rakentumiseen. Voidaan jopa liioitellen sanoa hänen olevan tabula rasa aloittaessaan upseerin opintonsa. Tähän tauluun piirtyy ensimmäisenä kouluttajista syntyviä viivoja ja käyriä. Nämä piirtyvät heti siitä alkaen, kun kouluttaja ottaa vastaan oman joukkonsa, heti ensimmäisten minuuttien aikana kadetin astuessa palvelukseen. Ajan saatossa kadetti pyyhkii sopimattomat viivat pois, ja lisää omia viivojaan täydentämään kuvion itselleen sopivaksi. Siitäkin huolimatta, alun ensimmäiset viivat pysyvät suhteellisen pysyvästi kuvan alimmaisina tekijöinä. Vaikka ne pyyhittäisiinkin pois, niiden harmaan ohuet jäljet näkyvät aina himmeinä taulussa. Nämä harmaan himmeät viivat ovat alkujaan kouluttajasta, hänen persoonastaan, hänen roolistaan ja hänen luoneenpiirteistä sekä hänen tavastaan suhtautua ja johtaa omia alaisiaan.

#### **4 TUTKIMUKSEN SUHDE MUIHIN TUTKIMUKSIIN**

Juha Siira tutki (1994) reserviläisten motivaatiota kertausharjoituksessa. Hänen keskeisimmät teesinsä tutkimuksessaan johtajuuden kannalta olivat: esimiehen on pystyttävä motivoimaan alaisiaan, hänen on edistettävä organisaation tavoitteita, esimiehen on pystyttävä integroitumaan alaistensa ryhmään, johtajan persoonallisuus, erityistaidot ja sitoutumishalukkuus. (1994, 21).

Seuraavassa Siiran keskeisiä numeerisia tutkimustuloksia, joissa kouluttajan osuus on ollut mittauksen kohteena:

- 1) 1991 Jalkaväen kertausharjoitus - kantahenkilökunta 6,7 (toiseksi paras/ merkittävin seikka harjoituksen kannalta reserviläisen vastauksien mukaan)
- 2) 1991 ilmatorjuntaleiri - kantahenkilökunta 9,2 (paras tulos)
- 3) 1992 kenttätykistön kertausharjoitus - kantahenkilökunta 5,8 (neljänneksi paras)
- 4) 1992 rannikkotykistön kertausharjoitus - kantahenkilökunta 4,0 (kolmanneksi heikoin).

Kaikissa muissa tapauksissa pl. 1992 rannikkotyökistön kertausharjoituksessa, kouluttajan saama tulos ja reserviläisen kokema motivaatio korreloivat positiivisesti. Samassa tutkimuksessa Siira esittää, että reserviläisten vastauksien mukaan toimeentulo kantahenkilökunnan kanssa sekä tieto oppimistavoitteista olivat myös tärkeitä yrittämisen halun determinantteja.

Pohtikaamme veteraanien vastauksia seuraavaksi. Etenkin niitä, jotka liittyvät esimiehen toimintaan ja persoonaan sekä motivaatioon. RUL:n (1999) tekemään kyselytutkimukseen vastasi 1610 veteraania.

1) Kysyttäessä: ”Kuinka tärkeänä pidit omaa ylempää upseeria, hänen henkilöönsä, toimintaansa ja käyttäytymistä”? Erittäin tärkeänä (kouluttajaa/ esimiestä) piti 67,1 %, ja melko tärkeänä 22,8 %. Yhteensä prosentuaalinen osuus on 89,9 %. Luvun perusteella voidaan todeta, että esimiehellä oli erittäin suuri merkitys alaiseen. ”*Kun tappiot olivat suuret, miehet halusivat nähdä kuka heitä johtaa*”, sanoi Adolf Ehrnrooth. (Lingren 1998, 17). Tärkeää on, että johto on saatavilla ja se viettää aikaa ihmisten kanssa. (Aro 2007, 23).

2) Kysyttäessä, ”Oliko sillä merkitystä, että oma lähin esimies oli läsnä ja lähellä?”, saatiin seuraavat tulokset: Erittäin tärkeä 37,1 %, ja melko tärkeä 40,0 %. Yhteensä erittäin tai melko tärkeänä esimiehen läheisyyttä piti 77,1 %. Tosin, tutkimuskysymyksen pohdinnassa tuodaan esiin, että on vaikea arvioida oliko esimiehen läsnäolo vastaajille henkilökohtaisesti tärkeää, vai oliko esimiehen läsnäololla omaa johtamista tukeva vaikutus?

3) Mitä vaikutusta oli esimiehen pitämällä ”puheilla”? Vetosivatko puheet joukkoon? Erittäin tärkeänä näitä piti 16,7 %, ja melko tärkeänä 36,5 %. Kysyttäessä maanpuolustustahdon, isänmaan rakkauden ja isänmaallisuuden osuutta toimintaan, saatiin vastaukseksi seuraavat lukuarvot: erittäin tärkeä 79,1 %, ja melko tärkeä 16,5 %. Jälkimmäiset vastaukset edustavat 95,6 % kaikista vastauksista. Toiminnan lähteenä ja voimavarana (motivaationa) toimii siis perusarvoille pohjautuvat tekijät.

4) Miten ulkoiset kannusteet (palkinnot) vaikuttivat nyk. veteraanien ajatusmaailmaan? Kysyttäessä, kuinka tärkeänä he pitivät ”Palkituksi tulemista tai ylenemisen mahdollisuutta”? Vastauksiksi saatiin: Erittäin tärkeä 5,8 %, ja melko tärkeä 25,7 %. Kysyttäessä mikä muu tekijä oli tärkeä omalle jaksamisellesi, ja vaikutti taistelukäyttäytymiseen, saatiin seuraavia vastauk-

sia: yleinen velvollisuuden tunne, joukon henki ja yhteenkuuluvaisuus, koulutus, kiitos ja kannustus sekä usko oman asian oikeutukseen.

5) Kysyttäessä ”Mikä oli taistelukäyttäytymisen vaikuttaneiden tekijöiden tärkeysjärjestys?”, saatiin seuraavat vastaukset: isänmaanrakkaus ja isänmaallisuus (23,2 %), velvollisuus lähimpiä aseveljiä kohtaan (16,0 %), tottumus taisteluun (10,4 %), mahdollisen miehityksen seuraamukset (9,1 %), itsesäilytysvaisto (6,2 %), sekä oma lähin esimieheni (4,8 %).

6) Kysyttäessä ”Mikä vaikutti eniten taistelukäyttäytymiseen?” (motivaatioon ja sen lujuuteen), saatiin seuraavat vastaukset: yksikkö- tai joukko-osastohenki (49,1 %), tiivis kaveriporukka (35,3 %), ja vähäisimpänä tekijänä armeijan virallinen kuri (15,6 %). Kysyttäessä parasta sotilasjohtajaa ja hänen ominaisuuksiaan, saatiin seuraavat vastaukset: rohkea ja peloton (16,4 %), rauhallinen ja maltillinen (10,1 %), pätevä ja osaava (6,9 %), oikeudenmukainen ja tasapuolinen (5,7 %), sekä luotettava (3,9 %). Haastatellessani Mannerheimin ristin ritari Leo Kojoa 2.8.2002 myös hän toi esille, että *”toiminta jossa kuolema on lähellä, tarvitaan kuormittumisen kestäkykyä, eikä silloin passaa hosua”*. (ks. Naapila 2004, 9). Vastaavasti huonon johtajan ominaisuuksista vastattiin näin: pelkuri (15,8 %), turhantärkeä öykkäri (6,9 %), epävarma ja päättämätön (5,6 %), juoppo (4,4 %), sekä ylimielinen (4,4 %).

Jos pohdimme seuraavaksi Pentin (1999) kadettien suoritusmotivaatiotutkimusta, todetaan, että Pentin tutkimuksessa olleiden kadettien taustatekijöillä (mm. lukion todistus) - ennen kadettikurssia - ei ollut juurikaan merkitystä sotilasaineissa menestymiseen tai suoritusmotivaatioon. Pentin tutkimuksen mukaan *”Kadettien mielipiteisiin opetuksen tehokkuudesta näytti vaikuttaneen paljolti se, missä määrin opettajan toimenpiteillä on ollut opiskeluun innostavaa ja opiskelua ohjaavaa vaikutusta”*.

Opiskelun vaativuuden aiheuttamalla psyykkisellä kuormituksella Pentin tutkimuksen mukaan on yhteyttä suoritusmotivaatioon, heikentävä vaikutus. Myös kadettikoulussa jaettavilla sotilasaineiden arvosanoilla osoittautui olevan merkitsevästi yhteyttä kadettien suoritusmotivaation voimakkuuteen, korrelaatiot olivat positiivisia ja voimakkaita.

Pohditaan vielä taustatekijöiden vaikutusta opiskelumotivaatioon. Pynnönen (1982) toteutti tutkimuksen, jossa hän selvitti taustatekijöiden vaikutusta opiskelumotivaatioon ja opiskelumenestykseen Päälystööpiston I jakson yhteiskoulutusvaiheessa.

1) Tutkimuksen mukaan puolet otoksen ylioppilaista (korkein koulutustausta vastaajien joukossa) uskoi siviiliaineiden näennäisen helppouden vaikuttavan negatiivisesti heidän motivaatioonsa. Sosiaalisista tekijöistä negatiivisin tekijä oli etäisyys kotiin. Myös vapaa-aikaan liittyvät tekijät koettiin jonkin verran negatiivisiksi tekijöiksi. Tyytymättömyyttä aiheutti myös *teitittelyn* vaatimus joukkueenjohtajaan ja muihin esimiehiin. Tiukka sisäjärjestys ja sotilaallisuuden vaatimus koettiin vain lievästi negatiiviseksi asiaksi.

2) ”Henki” - asiat koettiin merkityksellisiksi. Tärkein oli joukkuehengen merkityksellisyys (87 %), tämän jälkeen aselajihenki (75 %), sekä joukko-osastohenki (70 %). Lähimmäksi nollatasoa jäi ”keskinäinen ankara kilpailu”.

Opiskelumotivaation kannalta ajateltuna henkiset ja aatteelliset tekijät, sekä huollolliset tekijät olivat kokonaisuudessaan positiivisesti merkittävimmät motivaation taustatekijät Pentin tutkimuksen mukaan. Negatiivisin tekijä oli kuritekijä.

Yksinkertaisen ristiintaulukoinnin (verrokkitutkimukset) jälkeen voidaan havaita, että em. tutkimukset tuottavat seuraavat keskeisimmät tutkimustulokset:

1. Kouluttajan on kyettävä motivoimaan kouluttamansa joukko
2. Kouluttajan on kyettävä edistämään joukkonsa tavoitetta, tuomalla esiin tavoitteet ja toimimalla tavoitteen suuntaisesti, koulutuksen on oltava tavoitteellista
3. Kouluttaja ei saa vetäytyä ”omiin oloihinsa”, vaan hänen on oltava läsnä joukkonsa kanssa ja sen mukana
4. Kouluttajalla on oltava riittävä ammattitaito opettamastaan asiasta, hänen on osattava itse mitä hän opettaa.

Verrokkitutkimusten yksinkertainen ristiintaulukointi on liitteenä 8.

Verrattaessa em. tulosta kadettien tässä tutkimuksessa antamiin vastauksiin, voidaan todeta, että:

- kohta 1 (yllä) - kadetit vastasivat samalla tavalla - koko taulukon (kuva 11) kolme suurinta arvoa annettiin: kouluttajan motivaatio vaikuttaa opetuksen laatuun, kouluttajan asenteella ja motivaatiolla on vaikutusta minun motivaatiooni



- kohta 2 - kadetit vastasivat vapaassa vastauksessa 20 x tavoitteellinen opetus (neljänneksi merkityksellisin) - kysyttäessä millainen opetus on motivoivaa?

- kohta 3 - kadetit eivät käyttäneet sanaa ”läsnä” juurikaan. Adjektiivi ”toverillinen” sai vastauksia (kuva 10) noin *keskiarvon* verran. Kadetit läsnäolon sijaan painottivat kouluttajan innostuneisuutta ja aktiivisuutta. Myös vuorovaikutustaitoista kouluttajaa pidettiin motivoivana (46/ 203 vastausta)

- kohta 4 - kadetit arvostivat hyvin paljon kouluttajan osaamista. Kuvassa 12, kohta ”kouluttaja itse osaa” koettiin motivoivammaksi tekijäksi tässä kysymyksessä. Myös vapaassa vastauksissa kouluttajan osaaminen ja ammattitaito tulivat esille usein korostuneesti.

Tämän tutkimuksen tulokset korreloivat positiivisesti aiemmin tehtyjen tutkimusten (4) kanssa. Deci:n motivaatiomalli on korrelaatioissa tämän tutkimustuloksen kanssa. (ks. Juuti 1999, 52). Deci:n mallissa toimijalla on kaksi palautekanavaa; (tässä tuloksessa) - kouluttaja ja toiminta. Näistä toimija saa ärsykkeet (S). Tietoisten ja tiedostamattomien motiivien suunnassa, sekä päämäärätietoisuuden vallitessa toimija joko ulkoisten palkkioiden tai motiivien tyydyttämisen tarpeiden vuoksi toimii (R). Liitteessä 9 on Deci:n motivaatiomalli pohdintoihin.

Mitä tämän tutkimuksen ja aiempien tutkimusten tuloksista on siirrettävissä johtamiseen? Onko puolustusvoimien johtamisen tai johtamiskulttuurin edelleen kehityttävä? Etenkin, onko puolustusvoimien antama koulutus motivoivaa? Ovatko opetuksen kohteena olevat yksilöt motivoituneita? Liitteessä 10 on vertailtu ja pohdittu lyhyesti kadettien antaman kurssipalautteen (perusopinnot) ja tämän tutkimuksen tulosten keskeisiä tuloksia.

Puolustusvoimien johtamisen ja kouluttamisen leimaa antava piirre on se, että se on kahden tai useamman ihmisen välinen vuorovaikutussuhde, jossa vaikutusvalta on epätasaisesti jakautunut. Usein sanotaan, ja monessa lähteessä kirjoitetaan, että sotilasjohtaminen on suunnilleen samanlaista kuin muukin johtaminen. Sotataidon periaatteita on vähän (Itävallan arkkiherttua Kaarle) ja ne ovat muuttumattomia, mutta niiden soveltaminen on aina erilaista eikä voi koskaan toistua. (ks. Rekkedal 2006, 492 - 493; Sotilasjohtaja III 1990, 155). Tämän mukaan voidaan ajatella, että itse prosessi on selkeä ja johdonmukainen, mutta onko tässä prosessissa otettu riittävästi huomioon yksilöä joka on toimenpiteiden kohteena? Yksilö luo variaatiota selkeäänkin kaavaan ja -prosessiin.

Eräs tapa lähestyä johtamiskäyttäytymisen kehittämistä on sosiaalisen identiteetin teorian mukainen. Tässä mallissa tunnustetaan yksilöön vaikuttavan etenkin: psykologisen ympäristön, ryhmäjäsenyyden ja (etnisen)persoonallisuuden. (ks. Pulkkinen & Caspi 2002, 204). Tämä lähtökohtana johtamisessa sekä motivaatiota kohottavassa toiminnassa tulisi korostaa etenkin ympäristön merkitystä, ryhmäkoheesiota sekä yksilöllisyyden huomioimista entistä enemmän.

Johtajien toiminnalla on merkitystä joukon kiinteyden luojana. Sotilasorganisaation menestysellisen toiminnan avaimena pidetään kiinteyden syntymistä, tästä voidaan myös käyttää nimitystä henki tai taisteluhenki. (ks. esim. Sotilasjohtaja I 1990, 119). Koheesio ei synny ilman tarvetta ja voimakasta halua. Tämän halun perimmäisenä pohjana ovat motiivit.

## 5 POHDINTAA

Kirjallisuus tarjoaa lukuisia teorioita motivaatiolle. Kaikki nämä selittävät motivaation ilmiötä osin omista lähtökohdistaan. Motivaatio on moniulotteinen käsite, ja se pitää sisällään monia eri näkökulmia. Yhteistä näille teorioille on kuitenkin se, että motivaatio syntyy toimijan individualistisessa maailmassa, ja siihen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. muut sosiaalisessa järjestelmässä toimivat yksilöt. Toki motivaatiota syntyy myös esineistä, välineistä, olosuhteista jne. Onkin siis huomioitava, että kukaan ei toimi yksin vaan yhdessä muiden kanssa. Motivaation teorian rakentuminen on vienyt runsaasti aikaa, sillä empirian ja käytännön suhde ei ole ollut helppo määrittää tai yhteen sovittaa.

Osin suljetussa- ja ns. *sisäänpäin lämpiävässä* järjestelmässä johtaminen ei perustu läheskään aina teorioihin. Autoritaarisuus, sekä usko oman ongelman ainutkertaisuudesta ajaa organisaatiota toimintamalliin, jossa tietyn linjan mukaisesti käskyttämällä ja johtamalla suoritetaan erilaisia suoritteita. Voi olla myös niin, että tietämättömyys saa yksilöt hylkäämään teoreettisen ajattelun, ja tämä ajattelu korvataan konkretialla ja rutiineilla. Tässä piilee kuitenkin vaara. Arkiajattelu ei perustu tutkimukseen, eikä sen perusteella johdettuun toimintaan. Arkiajattelulla ei ole selkeää johdonmukaisuutta eikä linjaa, eikä se ole verrattavissa muiden suorituksiin tai esimerkiksi ohjesäännön malleihin. Arkiajattelu on päivittäin erilaista, eikä se integroidu toiminnan kokonaiskuvaan oikealla tai täsmällisellä tavalla.

Motivaatio (tahto) saa yksilön menemään vaikka läpi harmaan kiven! Tieto ja ymmärrys eivät yksin takaa motivaation syntyä. Tarvitaan henkinen *osatekijä*. Henkinen osatekijä mahdollistaa vaikeissakin olosuhteissa jaksamisen ja yrittämisen. Vaikka kaikki ulkoiset tekijät olisivat

ns. kunnossa, ei se takaa onnistumista. Mutta vaikka ulkoiset tekijät olisivatkin vajavaiset, mutta tahto ja henkinen tila ovat voimakkaat, saattaa tehtävä sittenkin onnistua. Kysymys on siis muustakin kuin olosuhteista ja välineistä. Vastauksen onnistumiseen on tällöin löydettävä yksilön sisältä, ja hänen toiminnan liikkeelle panevasta voimasta - motivaatiosta.

Luultavasti kaikkein tärkeintä on, että upseeri oppii itse ottamaan vastuun oppimisestaan ja ymmärtää, että hänen sotilaallinen koulutuksensa on koko ammattiuran ajan kestävä prosessi. (Rekkedal 2006, 486). Tämä ymmärtäminen ei ole aivan täydellisen sisäsyntyistä, prosessiin tarvitaan myös kouluttaja, joka omalla esimerkillään näyttää toiminnan suuntaviivaa aloittelevalle upseerille. Eräs yksilön sisällä olevista mekanismeista on henki, taistelutahto (morale), joka on yksilön ominaisuus (Manning 1991), joskin se on myös ryhmässä jäsenenä olevien yksilöiden ominaisuus. (ks. Toiskallio 1998, 57). Prosessissa kouluttajan tehtävänä on näyttää toiminnallaan moraalista mallia ja luoda yhteishenkeä joukkoonsa. Yhteishenki, ympäristö, normit ja sanktiot, odotukset, organisaatio ja sotilaallinen kuri muodostavat kadetin keskeisimmän elämänpiirin ja viitekehyksen hänen aloittaessaan opintonsa upseerin ammattiin. Tämä uusi kehys poikkeaa todennäköisesti paljon kadetin aikaisemmasta elämänpiiristä.

Mikäli tutkimuksen perusteella laatisi kaavan *täydellisestä* kouluttajasta, kaavan joka perustuisi suoraan tutkimustulosten keskiarvoihin ja tilastomatematiikkaan, täydellisen kouluttajan kaava olisi seuraava:

- hänen motivaationsa olisi erinomainen, asenteeltaan hän olisi aina aktiivinen ja innokas
- hän olisi persoonallinen, auttaisi omalla toiminnallaan kadettia kehittymään - laittamalla tämän ratkomaan itsenäisesti tehtäviä - kun havaitsisi tämän edistyneen
- hän kykenisi kouluttamaan yksittäistä kadettia aina tarvittaessa, mutta hallitsisi myös suurten joukkojen kouluttamisen samaan aikaan samassa koulutustapahtumassa
- hänen oma motivaationsa olisi oltava jatkuvasti nähtävillä, ja tämän olisi vaikutettava hänen koulutukseensa laatuun ja -tasoon koko ajan
- hänen tuli myös kertomusten avulla saada opetettava asia konkretisoitua, ei puhua pelkästään ”ammattikielellä”
- hänen tulisi itse osata kaikki mitä hän opettaa, ja hänen tulisi jaksaa aina kuunnella kadetin mielipide ”loppuun saakka”
- hänen tulisi aina korjata kadetin tekemät virheet ja antaa oppimista edistävää palautetta

- hänen tulisi motivoida joukko ja yksittäinen kadetti siten, että hän tuntisi opinnot tärkeiksi
- hänen tulisi olla käytännöllinen opetuksessaan ja toiminnassaan
- hänen tulisi toimia siten, että kun opiskelijoiden tiedot ovat hyvällä tasolla, niin tämän mukaan hän antaisi vaativia haasteita opiskelijoille.

Mikäli yksilö täyttäisi kaikki em. luetelmaviivojen asiakohdat, olisi hän täydellinen kouluttaja. Vaikka luettelo on synnyttävissä suoraan tutkimustulosten ja siitä saatavien matemaattisten lukujen pohjalta, luettelo on hyvä - mutta erittäin kova vaatimustasoltaan.

Tutkimuksen perusteella on myös todettavissa, että:

- kouluttajan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on ammattitaito
- kadetit motivoituvat eritoten käytännönläheisestä koulutuksesta
- kouluttajan on korjattava mahdolliset virheet kadetin suorituksessa
- on tärkeää, että kadetti havaitsee omien kykyjensä lisääntyneen, kouluttajan on luotava sellaisia opetustapahtumia, että tämä kykyjen lisääntyminen voidaan todentaa
- kouluttajan on oltava ennen kaikkea aktiivinen ja innostunut toiminnoissaan
- joukkuehengellä on merkittävä osuus positiivisen motivaation säilymisessä, ja haasteiden on oltava sopusoinnussa kadetin osaamisen kanssa, mieluummin liian haastavat kuin alhaiset haasteet.

Laskettaessa yllä olevien tutkimustulosten (6) kadettien vastausten numeerinen keskiarvo, saadaan arvoksi 4,33/ 5. Lukuarvo on vahva osoitus siitä, että kouluttajan vaikutus kadetin motivaatioon on merkittävä.

Kyky motivoida ja tehdä ryhmätyötä on aivan yhtä tärkeää kuin osaaminen ja analyttinen asenne. (Hagemann 1991, 24). Kouluttaja on tämän motivoinnin keskiössä. Omalla toiminnallaan, käytöksellään ja aktiivisuudellaan hän joko saa joukon mukaansa, tai joukko tulee mukana vain koska on pakko! Mannerheimin ristin ritari Leo Kojo vastaisi näin (suora litterointi): ” *Johtamisen onnistuakseen on sisällytettävä ja sisältynyt kokemukseni mukaan hyvä annos järjestelykykyä, velvollisuutta, valmiutta, vastuuta, luottamusta, selkeyttä sanottavaan, suoritustason seurantaa ja arvostusta ansion mukaan ja tilanteiden vaatimia toimenpiteitä lähemmin niitä kuvaamatta mutta tarpeen mukaan*”, kysyessäni häneltä sellaista hyvää johtajaa, jonka johtamistoiminnan hän olisi muistanut. (Haastattelu 2.8.2002).

Puolustusvoimien *nykysuuntaus* ja yleinen näkemys johtajuudesta yhtyy kadettien vastausten keskiarvoihin. Siitäkin huolimatta, että kenenkään ei uskota kykenevän täyttämään täydellisesti kaikkia luetelmaviivojen ominaisuuksia/ vaatimuksia, niitä pidetään tavoittelemisen arvoisina. Päämääränä ja tavoitteena luettelo on hyvä jokaisen kouluttajan vaativassa ja moninaisessa työssä.

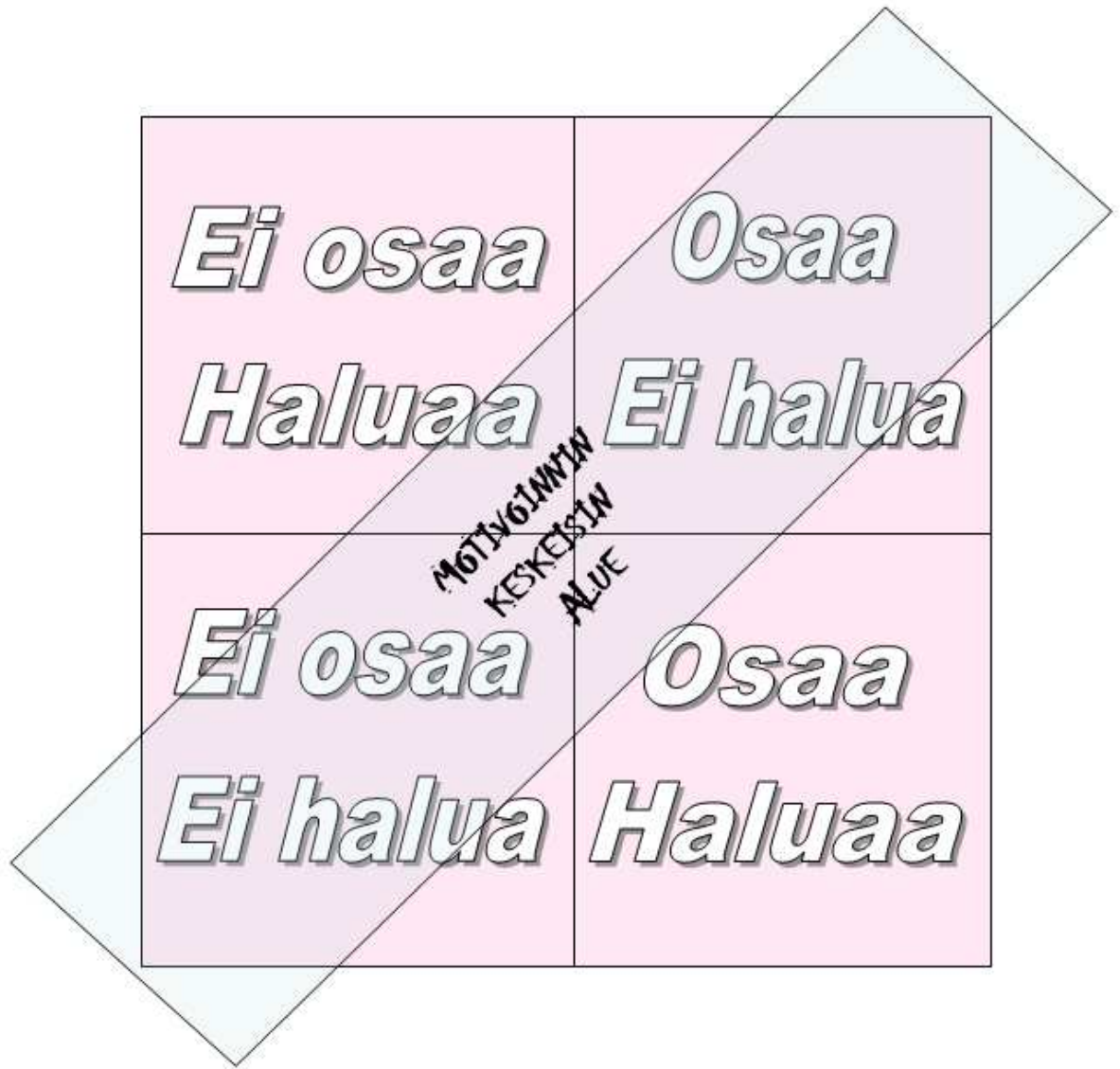
Kadetit voidaan jakaa tutkimuksen perusteella karkeasti neljään *päiluokkaan* taitojensa ja motivaationsa suhteen:

- 1) niihin jotka eivät osaa, eivätkä halua
- 2) niihin jotka eivät osaa, mutta haluavat osata
- 3) niihin kadetteihin jotka osaavat, mutta eivät ole kovin motivoituneita, sekä
- 4) niihin yksilöihin, jotka osaavat ja haluavat.

Kouluttajan ”helpoin” tie (koulutettaessa joukkoa) on se, että hän keskittyy ja keskittää huomionsa siihen joukkoon joka osaa ja haluaa. Toinen miltei yhtä *helppo* tie on, että keskittyy niihin yksilöihin jotka eivät osaa, eivätkä näytä edes sitä haluavan. Kouluttajan valitessa nämä ryhmät huomionsa kohteeksi, hän kohdistaa toimenpiteensä ns. ääripäihin. Voidaan ajatella sen olevan helpompaa, kuin koko joukon motivaatiosta huomioimisen/ vastaamisen. Tämä voi olla eräs perussy s siihen, miksi koko joukko ei aina motivoidu koulutustilanteessa.

Tämä kouluttajasta johtuva ilmiö voi olla tiedostamaton kouluttajan valinta toimia. Kouluttaja keskittyy tiedostamattaan niihin kvartaaleihin, jotka ovat selkeitä, ja niihin joihin vaikuttaminen on suoraviivaisinta. Tällöin kuitenkin muu joukko voi jäädä vaille virikkeitä, ja tästä syntyvää motivaatiota. Motivointi on edellisen mukaan suoritettava tarvittaessa joukko/ ryhmäkohtaisesti. Voidaan yleistäen todeta, että ne kohderyhmät jotka ´eivät halua`, kaipaavat enemmän motivointia kuin ne jotka lähtökohtaisesti ´haluavat`.

Paras tulos saataneen kuitenkin koko joukkoa ajatellen, mikäli kouluttaja toimii niiden kvartaalien suunnissa, mitkä ´eivät halua`. (ks. kuva 19). Kuitenkin myös ´haluavat kvartaalit` on huomioitava, mutta painopisteen on oltava kuvan mukaisesti ´ei haluavien` kvartaalien suunnassa.



Kuva 19. Kouluttajan suorittaman motivoinnin keskeisin alue suhteessa kadettien muodostamiin kvartaaleihin.

Oman kokemuksen mukaan vuonna 1985 kouluttajan roolimalliin ja työkalupakkiin sopi syväjohtamisen kulmakivistä tuskin yksikään adjektiivi. Toki asia oli ja on henkilökohtainen, ja on kytköksissä aina mm. kouluttajan persoonallisuuteen. Tähän aikaan kouluttaja oli kova ja karski, *kyyti oli kylmää!* Sitten vuosien saatossa puolustusvoimien toimintakulttuuri on edennyt jatkuvasti siihen suuntaan, että yllä olevia syväjohtamisen kulmakiviä on kasautunut kouluttajan koulutusmetodeihin. Tänäpäin voidaan sanoa, että syväjohtaminen on puolustusvoimien *virallisen* johtamisnäkökulman perusta. Johtamiskulttuurin muutos on ollut 20 vuodessa *huimaava*. Muutos on tapahtunut humanimpaan ja alaista *ymmärtävämpään* suuntaan. Motivaatio on otettu toiminnan erääksi lähtökohdaksi. Sitä on synnytetty mm. alaisen huomiomisella. Suurin syy muutokseen lienee kuitenkin eläköityminen ja siitä seurannut uuden kouluttajasukupolven siirtyminen kouluttajatehtäviin.

Puolustusvoimissa johtamisen ja toiminnan eräänä keskeisenä metodina ja käytäntönä on siis syväjohtaminen. Syväjohtamisen kulmakivet ovat: luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi sekä ihmisen yksilöllinen kohtaaminen. (Nissinen 2000, 99 - 103). Syväjohtaminen poikkeaa ns. perinteisestä sotilasjohtamisesta, jossa korostuvat yleensä autoritaarisuus, hierarkkisuus, kurinalaisuus ja hitaasti muuttuva järjestelmä. (ks. Sotilasjohtaja II 1990, 41). Autoritaarisessa järjestelmässä piilee vaara; yksilö vähättelee mahdollisuuksiaan ja jättää pyrkimättä tavoitteisiin, joihin hänellä olisi edellytyksiä. (Matikka 2006, 50). Ellei yksilö koe ilmapiiriä kannustavana (motivoivana) tai mahdollistavana, voi tapahtua tämä itsensä vähättely. Syväjohtaminen on nopeuttanut uuden *humaanin* kulttuurin juurtumista puolustusvoimien organisaatioon. Syväjohtaminen tukee toimijaa ja poistaa myös tätä vähättelyn aspektia. Syväjohtamisesta on tullut tapa toimia, ei vain tapa johtaa.

Syväjohtamisen mukaan luottamuksen rakentaminen on sitä, että esimies toimii luotettavasti ja uskaltaa lähestyä alaistaan auktoriteettiasemastaan huolimatta. Toisinaan ajatellaan, että jos esimies on alaistensa joukossa, se heikentää hänen arvovaltaansa. Tavallisesti kuitenkin asia on juuri päinvastoin. ”*Yleensä johtaja joka, jonka totuin pitämään arvostettuna, löytyi aina läheltä joukkoaan*”. (Leo Kojo. Haastattelu 2.8.2002). Luottamuksen rakentaminen on ennen kaikkea tutustumista ja sosiaalisen suhteen ylläpitämistä reilusti ja mutkattomasti alaiseen (toiseen toimijaan). Luottamusta rakentaa erityisesti se, että syväjohtajat pystyvät asettaman tarvittaessa alaistensa tarpeet omien tarpeidensa edelle. (Nissinen 2000, 100). ”*Jokaisen johtajan ja kouluttajan on käytävä sisäinen arvokeskustelunsa siitä, mikä hänen ihmiskäsityksensä on*”. (Siltala H. Haastattelu 11.11.2008).

Inspiroiva tapa motivoida ilmenee esimiehen kyvyssä saada asiasta kiinnostava. Asia esitetään siten, että se inspiroi alaista ja herättää aidon mielenkiinnon asiaan. Se ilmenee siten, että syväjohtaja saa alaisensa löytämään omasta työstään uutta sisältöä, uusia piirteitä ja haasteita. (Nissinen 2000, 100).

Älyllisen stimuloinnin kautta kyetään saamaan alainen aktiiviseksi toimijaksi, ei vain tiedon vastaanottajaksi. Älylliseen stimulointiin kuuluvat haasteet, vaateet ja avoimet kysymykset. Malliin kuuluu myös se, että luovuutta tuetaan asettamalla perusoletukset kyseenalaisiksi, ja haetaan ongelmiiin uusia ratkaisumahdollisuuksia. (ks. Nissinen 2000, 101).

Ihmisen yksilöllinen kohtaaminen on sitä, että alainen ymmärretään omana henkilönään ja persoonanaan. Yksilöllisessä kohtaamisessa korostuu tasavertaisuus toisen yksilön kanssa.

Myös se, että henkilö koetaan tärkeäksi juuri sellaisena kuin hän on, kuuluu yksilölliseen kohtaamiseen. Yksilöllinen kohtaaminen perustuu myönteiseen ihmiskäsitykseen, jossa ollaan kiinnostuneita alaisista myös ihmisinä. (ks. Nissinen 2000, 101). Erityisesti asenne ihmisten johtamiseen eli leadership:n on muuttunut, ihmisten merkitys on oikeasti huomattu. (ks. Aro 2007, 22).

Useimpien asiantuntijoiden mukaan johtajuus on yksilön tai ryhmän toimintaan kohdistuva tavoitesuuntautunut vaikuttamisprosessi tietyssä tilanteessa. (ks. Hersey & Blanchard 1990, 83). Kysymys onkin, millä tavalla tämä vaikuttamisprosessi käytännön tasolla toteutetaan. Otetaanko prosessissa huomioon alainen (vaikutuksen kohde) yksilöllisenä ihmisenä vai ei? Toinen näkökulma asiaan on se, että alainen voi ottaa esimiehensä ohjeet ja käskyt vastaan ”sellaisenaan”, itse niitä juurikaan pohtimatta. Onko tämä motivaation vai kurinalaisuuden tulosta?

Kuormittumistutkimuksen (Naapila 2004) perusteella saatiin mm. seuraavia tuloksia kysyttäessä jääkärikomppanian taistelijoita:

- 1) Kuinka paljon otat suoraan esimiehesi käskyjä ja tehtäviä miettimättä niitä itse ensin? (1 = en ollenkaan - 10 = kaiken)
  - Jjoht 2/ 10, miehistö 4/ 10, Rvarajoht 4/ 10, Kvarapääll 5/ 10, Jvarajoht 6/ 10, ja Rjoht 6/ 10
- 2) Kuinka paljon luotat esimiehen käskyyn itse pohtimatta?
  - Jjoht 6/ 10, miehistö 7/ 10, Kvarapääll 7/ 10, Jvarajoht 7/ 10, Rvarajoht 8/ 10, sekä Rjoht 9/ 10. (Vastaukset on pyöristetty lähimpään kokonaislukuun).

Pohditaan kadettien vastauksia (tämän tutkimuksen tutkimustuloksia) syväjohtamisen kulmakiviin!

- 1) Kouluttaja joka auttaa kehittymään ja antaa ratkoa pulmia koettiin hyvin motivoivaksi kouluttajaksi. Myös ns. yksittäisenkin kadetin kouluttaja koettiin motivoivaksi kouluttajaksi. Edelliset tutkimustulokset ovat siirrettävissä syväjohtamisen kulmakiviin: älyllinen stimulointi ja yksilöllinen kohtaaminen.
- 2) Kouluttajan motivaatio vaikuttaa omaan motivaatiooni, ja kouluttajan motivaatio vaikuttaa siihen miten hän kykenee opettamaan; inspiroiva tapa motivoida.



3) Jaksaa kuunnella: yksilöllinen kohtaaminen, luottamuksen rakentaminen

4) Nostaa vaatimustasoa: älyllinen stimulointi.

Yllä olevat kohdat (4) olivat kyseisten tutkimuskysymysten vaikuttavimmat tekijät kadettien vastausten mukaan, heidän motivaationsa kannalta ajateltuna. Kaikki em. syväjohtamisen kulmakivet ovat kadetin motivaation kannalta edullisia tapoja toimia ja johtaa alaista, ja käyttäytyä itse esimiehenä!

Koska tutkimuksen eri osioissa esiintyi useasti tutkimustulos, jossa opiskelija halusi saada vastuuta ja haastetta opiskeluun, olisiko mahdollista että kouluttaja olisi vain suunnan näyttäjä, ja opiskelijat itse hankkisivat tiedot, ja oppisivat kokeilun ja yhteistyön kautta? Kasvattaisiko tämä motivaatiota? Tällöin henkinen tila ja siinä liikkumavara olisi laaja, periaatteessa rajaton. Olisiko myös mahdollista, että opiskelija asettaisi tavoitteet itselleen ja määrätietoisesti ja motivoituneesti etenisi kohti näitä asettamia tavoitteita, sisäisen motivaation ohjaamana? Mutta, että oppimista tapahtuu pitää ensin olla tarve saavuttaa jotain, eli ihmisen pitää olla motivoitunut. (Mäkitalo & Syrjänen 2003, 30). Tällöin kouluttajan tehtävä olisi opastaa ja etenkin tukea opiskelijaa, synnyttää tätä kautta motivaatiota toimijaan. Ovatko HOPS ja oppimispäiväkirja tätä metodia? Vai tuottako tämä metodi vaikutuksen lain mukaisesti vain paljon poisjätettyjä epämieluisia toimintoja? Tai miten estää se, että opiskelija välttelee epämieluisia asioita, ja etenee vain mieluisia reittejä, Flow- teoriaa sivuten? Tätä voi pohtia laajemmin pohtimalla kadettien antamaa yhteiskoulutusjakson palautetta. Liitteessä 11 on esitetty kurssipalaute, sekä sen yhteydessä on pohdittu mm. kouluttajan osuutta ja *näkyvyyttä* palautteessa.

Olisiko motivaation peruslähteenä pidettävä tilannetta? Tilannetta, joka olisi motivoiva, mielenkiintoinen ja haastava, ja *pakottaisi* yksilön toimimaan pitkäjänteisesti tavoitteen suuntaan Yerkesin – Dodsonin ajattelemalla tavalla. Tässä mallissa kouluttajan (näkyvä) rooli olisi vähäisempi, hän loisi kulloinkin *olosuhteet* opiskeluun. Kenties soveltavassa vaiheessa metodi toimisi, mutta entäpä perusopetuksessa? Miten voit oppia, ellet tiedä mitä, ja miten pitää oppia, vaikka olisit miten motivoitunut tahansa?

Voisiko ärsykkeet esittää siinä muodossa, että ne synnyttäisivät havaintojen kautta voimakkaan tarpeen (motivaation) yksilölle – reaktion tekijöistä koostuvan mallin mukaisesti? Ovatko tulenkuvauksentät ja paukkupatruunat tätä metodia? Vaikka ärsyke aiheuttaisikin reaktion, miten kontrolloida tätä reaktiota? Onhan reaktion oltava oikea tai ainakin oikeansuuntainen,

muutoin opetukselta putoaa pohja pois. Hertzberg ehdottaa, että työntekijöiden motivaatiota voidaan lisätä etenkin kolmella seuraavalla keinolla: vastuualueen laajentaminen, työkierto ja työtehtävän monipuolistaminen. (ks. Karlöf & Lövningsson 2004, 146). Voisiko tätä luetteloa ja metodologiaa käyttää kadettien opetuksessa? Voisiko tästä mallista ottaa jotain esimerkiksi maastoharjoituksen suunnitteluun ja johtamiseen?

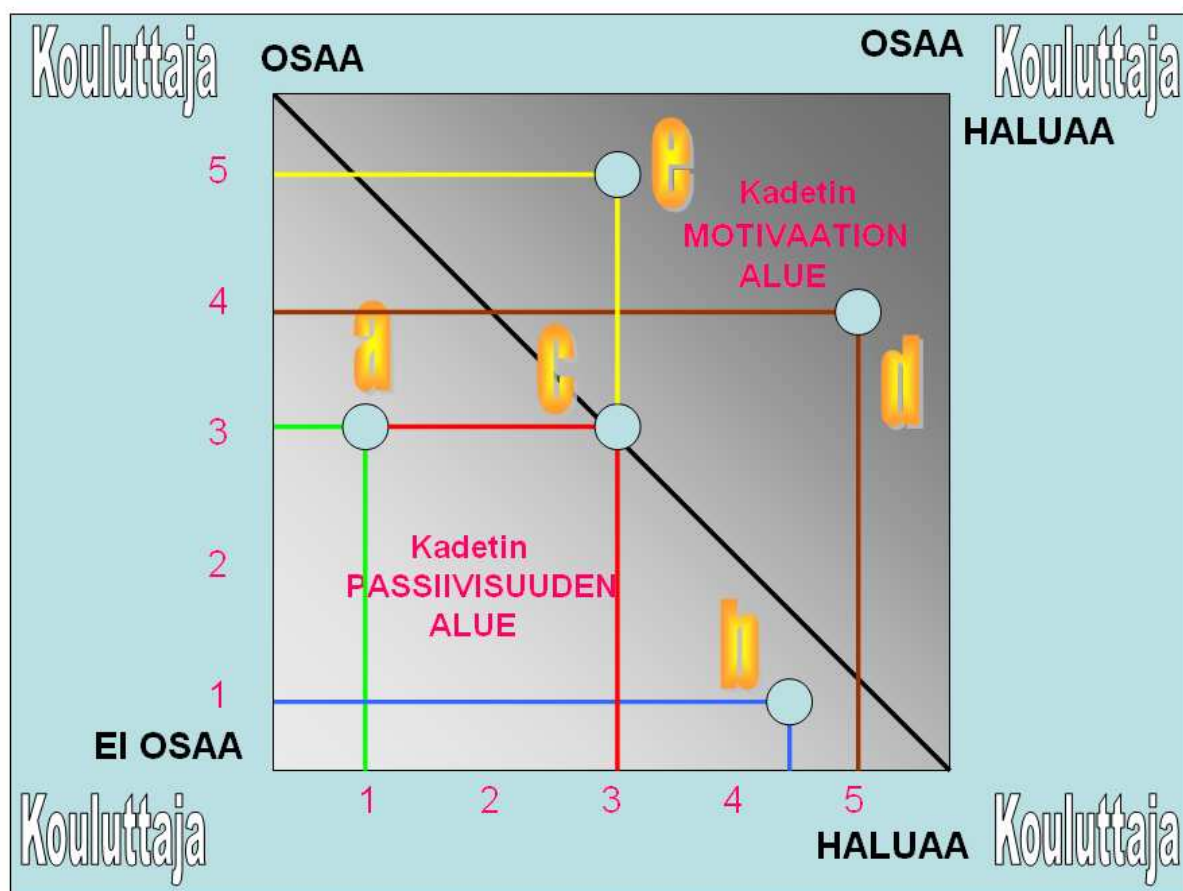
Entäpä jos opetus tapahtuisikin päinvastaisessa järjestyksessä verrattaessa nykyään vallalla olevaan malliin? Ensin olisikin käytäntö sekä kokeileminen, ja vasta sitten teoria – *eli todella kognitiivinen malli*? Käytäntövaiheessa annettaisiin kadeteille täysi vapaus toteuttaa itseään tilanteen mukaisesti, ja kokeilla *villisti* useita eri malleja toimia. Kouluttaja ainoastaan ohjaisi ja olisi tarvittaessa ”tietopankkina” mukana toiminnassa – motivaation vaikutus koulutuksen tehokkuuteen mallin mukaisesti. Tämän vaiheen jälkeen kouluttaja opettaisi teorian. Synnyttäisiinkö tällä mallilla kadettiin motivaatio? Motivaatio kokeilla, ajatella ja myöhemmin testata omia ajatuksiaan opettajan opetuksen yhteydessä?

Tämän tutkimuksen mukaan johtaja, joka on itse motivoitunut, ja auttaa yksilöä kehittymään ja kykenee yksilölliseen opettamiseen, on hyvin motivoiva. Myös johtaja, joka esittää haasteita, on mallikelpoinen ja motivoiva johtaja. Syväjohtamisen kulmakivet ovat yksi keskeinen tie tähän yksilökeskeisempään ja humanimpaan suuntautumiseen.

Myös kouluttajan roolimalli sekä persoona ovat muuttuneet entisestä etäisestä norsunluutornimiehestä kohti lähestyvää ja kuuntelevaa kouluttajaa. Luottamus rakentuu siis kumpaankin suuntaan. Se koetaan hyvin motivoivaksi tutkimuksen perusteella kadettien suunnasta. Tämän kaksisuuntaisuuden vuoksi kouluttajan tulisi osata kuunnella ja antaa kadetille mahdollisuus esittää omia näkemyksiään ja ajatuksiaan toiminnan kohteena olevasta ilmiöstä. Roolin siis tulisi rakentua vuorovaikutteiseksi, ja kouluttajan persoonan olisi annettava tilaa myös kadetin persoonalle, ja yhteistyölle sen kanssa.

Keskeinen tutkimistulos on myös se, että kouluttaja vaikuttaa kadetin motivaatioon sekä ammatillisen osaamisensa että käyttäytymisensä kautta, mutta kumpikaan osatekijä ei yksinään kykene synnyttämään kadetin motivaatiota. Kadetin motivaatioalueella ollaan silloin, kun nämä osatekijät ovat *balanssissa*, ja ne ovat kummatkin selkeinä olemassa ja havaittavissa. (ks. kuva 20).

Olipa kouluttajan käyttäytyminen millaista tahansa, tarvitaan lisäksi osaamista. Olipa osaaminen miten laadukasta vain, niin sen lisäksi tarvitaan pedagogisia- ja persoonallisia taitoja sekä aktiivista haluamista kanssakäymiseen ja asian opettamiseen.



Kuva 20. Tutkimustulosten operationalisointia.

Kuvassa 20, tapaus:

**a** kuvaa tilannetta, jossa kouluttaja osaa, mutta hän ei ole itse aidosti kiinnostunut opetustapahtumasta tai kadetista toimijana. Kadetti on tällöin passiivinen ja motivoitumaton

**b** tapauksessa kouluttaja on erittäin kiinnostunut ja aktiivinen, mutta hänen ammattitaitonsa on *heikko*. Tällöin kadetti ei tutkimuksen mukaan motivoitu

**c** tapauksessa kouluttaja on kohtuullisen aktiivinen ja motivoitunut ja hänen ammattitaitonsa on ns. keskinkertainen, tässä tapauksessa kadetti on motivaatioalueensa rajamailla. Voidaan sanoa, että kadetti on tällöin motivoitunut, tai hyvin lähellä tätä tilaa

**d** kuvaa tilannetta jossa kouluttaja on erittäin motivoitunut ja innostunut ja hänen ammattitaitonsa on tämän lisäksi kohtuullisen hyvä. Tällöin tutkimuksen mukaan kadetti motivoituu hyvin suurella todennäköisyydellä

**e tapauksessa** kouluttajan ammattitaito on erinomaisen hyvä ja kouluttaja tämän lisäksi vielä kykenee kohtuulliseen innostuneisuuteen, kadetti motivoituu hyvin suurella todennäköisyydellä.

Kaikkein varmimmin (em. tutkimustuloksen mukaan) kouluttaja vaikuttaa välittömästi kadetin motivaatioon tilanteissa, joissa hän: 1) ei osaa eikä ole kiinnostunut, ja/ tai 2) hän osaa ja on kiinnostunut. Ensimmäisessä vaihtoehdossa on kyse kadetin passivoitumisesta ja motivaation puuttumisen ilmiöstä. Jälkimmäisessä tapauksessa ollaan tutkimuksen mukaan vahvasti kadetin motivaatio alueella.

Sellaiset asiakokonaisuudet kuin: 1) kouluttajan persoonallisuus, 2) kehittymään auttava kouluttaja, 3) kouluttaja jonka motivaatio näkyy ns. ulospäin, 4) kouluttajan hyvä asenne, 5) kouluttajan käytännöllisyys ja käytännöllinen opetusmetodi, 6) kouluttajan aktiivisuus, 7) kouluttajan oma osaaminen, 8) kouluttajan kyky kuunnella, 9) kouluttaja joka korjaa virheet, ja 10) kouluttaja joka osaa asettaa vaatimukset ja opetuksen oikeaan suhteeseen, olivat kaikkein keskeisimmät positiivista motivaatiota tuottavat (kouluttajasta johtuvat) tekijät. Näitä metodeita käyttämällä päästään varmimmin kadetin motivaatioalueelle.

Mikä siis on kouluttajan osuus kadetin motivaatioon ja sitä kautta kadetin oppimiseen ja oppimismotivaatioon perusopintojen aikana? Tutkimuksen keskeisimmät kadetin motivaatioon liittyvät tekijät olivat kouluttajalähtöisiä. Laskettuna näiden keskeisten tekijöiden keskiarvo, saadaan kouluttajan vaikutuksen suuruudeksi 4,33/ 5 suhteessa kadetin (N = 203) motivaatioon. Kysymykseen: ”Kuinka tärkeänä pidät omaa motivaatiotasi oppimistuloksen kannalta?” saatiin kaikkien vastaajien (N = 203) keskiarvoksi 4,24/ 5. Tutkimuskysymyksiin, jotka liittyivät kouluttajan osuuteen suhteessa opiskelijan motivaatioon, on selkeästi havaittavissa että kouluttajan (vaikutuksen) osuus on tärkein ja vahvin motivaation synnyttäjä, ylläpitäjä ja säilyttäjä. Myös ns. *luokkaympäristötutkimuksissa* motivaation selittäväksi tekijäksi ovat nousseet opettajalla olevat pedagogiset tavoitteet. (ks. Salmela-Aro & Nurmi 2002, 124).

Mikä on kouluttajan persoonan-, roolin-, ja luonteenpiirteiden vaikutus kadetin motivaatioon? Vahvin vaikutin edellisistä on kouluttajan luonne. Tämän jälkeen tulevat roolit ja kouluttajan persoonallisuus. Luonteenpiirteiden vaikutus (viisi keskeisintä tekijää) on 4,16/ 5. (ks. liite 6). Kouluttajan esittämä roolimalli vaikuttaa siihen, miten hän kykenee motivoimaan kadetin. Luonne ja persoonallisuus eivät voi yksittäisinä tekijöinä tehdä kenestäkään kouluttajasta ”heikosti” motivoijaa kouluttajaa. Lähtökohtaisesti kuka tahansa kouluttaja kykenee moti-

voivaan koulutukseen ja opettamiseen oman (aidon) luonteensa kautta. On siis turha väittää, että hiljainen ja rauhallinen kouluttaja olisi heikompi kouluttaja, vain näiden ominaisuuksien perusteella. Tutkimuksen perusteella näin ei ole.

Mitkä muut tekijät kouluttajassa tai hänen toiminnassaan vaikuttavat kadetin motivaatioon? Kouluttajan oma osaaminen on ensiarvoisen tärkeää. Kouluttajan on osattava opettaa käytännönläheisesti. Kouluttajan on kyettävä luomaan ilmapiiri avoimeksi ja vapaaksi negatiivisesta arvostelusta. Opiskelija on sitoutettava tehtävään vastuuttamisen kautta. Palaute on annettava ohjaavassa merkityksessä, ja sen on oltava oikeassa suhteessa tehtävän tasoon.

Vaikuttavatko ulkoiset seikat tai kannusteet kadetin motivaatioon? Ulkoisilla tekijöillä ei tutkimuksen mukaan juurikaan ollut merkitystä. Kadetit eivät arvosta ulkoisia palkkioita korkealle. Merkityksellisempää on yhteinen toiminta ja sisäiset sosiaaliset suhteet yhteisössä. Ulkoisista tekijöistä merkitystä on niillä tekijöillä, jotka normittavat kadetin elämää ja opiskelua hänen *opiskelupaikassaan*. Kadetti ei koe opettajan valtaa varsinaisesti ulkoisena toimintana tai puuttumisena. Kadetti pitää luonnollisena, että kouluttajalla on legimitetti ja sanallisesti ilmaistu valta hallussaan. Kadetti myös pitää tärkeänä, että kouluttaja ohjaa ja puuttuu hänen virheisiinsä. Tässä tutkimuksessa ulkoinen motivaatio ja sen osatekijät olivat yksi kaikkein merkityksettömmistä tekijöistä.

Mitkä ovat ne muut tekijät, jotka saavat aikaan motivaatiota kadeteissa? Voimakkain motivaation lähde on ymmärrys oppimisen tärkeydestä. Kadetit arvostavat oppimista kykyjensä lisäjäjänä hyvin paljon, ja se motivoi heitä. Huomattavasti vähemmän merkitystä oli sellaisilla tekijöillä kuin esim. oppimistilat, välineet, luokkakoko, opetuksen ajankohta, jne. Joukkuehenki oli hyvin keskeinen motivaation lähde. Sosiaaliset suhteet ovat kadeteille merkittäviä heidän ympäristössään.

Tämä tutkimus herättää mielenkiinnon muutamaan tämän tutkimuksen ulkopuolella olevaan kysymykseen. Näitä ovat:

- 1) Millä tavalla opiskelijat (kadetit) luovat käsityksensä kouluttajan kyvyistä? Miten ns. maine kehittyy ja syntyy?
- 2) Millä mekanismeilla kouluttaja voi muokata itseään kadettien ”silmissä”, vai onko tämä muokkaaminen mahdollista - esimerkiksi haparoivan koulutusotteen jälkeen?

- 3) Millä strategialla kouluttajan pitäisi johtaa joukkoaan, että hän kykenisi pitämään joukon motivoituneena pitkänkin harjoitus- tai kurssijakson/ vast. ajan?
- 4) Onko kadetin motivaatio luonteeltaan lyhyt- vai pitkäkestoista suhteessa opetustapahtumaan ja kouluttajaan?
- 5) Kuinka suuri on kouluttajan nonverbaalisen käyttäytymisen osuus suhteessa kadetin motivoitumiseen?

Kysymykset ovat sikäli valideja, että kouluttajan ratkaisevan tärkeä merkitys kadetin motivaation synnyttäjänä on ilmiö, jota ei voi ohittaa pohtimatta asioita vieläkin perusteellisemmin. Nämä tutkimustulokset kadetin motivaatiosta perusopinnoissa ja kouluttajan osuudesta tähän ovat koulutuksen ja oppimisen ytimessä olevia tekijöitä, ja niiden tulisi olla kaiken toiminnan lähtökohtana - myös meillä - puolustusvoimissa.

Motivaatio on se vaikutin, joka saa yksilön toimimaan tavoitesuuntautuneesti. Tähän ilmiöön vaikuttamalla kyetään vaikuttamaan oppimiseen ja oppimisen mielekkyyteen. Keskeisin vaikuttaja kadetin viitekehyksessä on kouluttaja. Kouluttajan onkin huolellisesti pohdittava omaa toimintaansa kaikissa opetustapahtumissa. Kouluttajan on oltava niihin *valmis*. Kouluttaja on esimerkki ja roolimalli upseerin opintoja aloittavalle kadetille.

Puolustusvoimien johtamiskulttuuri on muuttunut ajan kuluessa. *Alun* hyvinkin autoritaarista massaopetuksesta on siirrytty kohti *demokraattisempaa* ja yksilöllisempää opetusta ja toimintaa. Yksilö *pakotetaan* ja saatetaan ajattelemaan, pelkän toiminnan asemesta. Tämä suuntaus on ollut oikea pohdittaessa kehitystä motivaatioteorioidenkin kautta.

Opetustyössä ja kasvattamisessa on keskityttävä todellakin laatuun, ei määrään!

## LÄHTEET

### Julkaisemattomat lähteet

Frank L. 2004. SPSS – tilastollisen analyysin perusteet. LTY.

Hakala. 1999. Tavoitteena tutkimussuunnitelma.

Hannikainen S. 2008. Meneekö viesti perille? Tekstinhuoltoa EUK:lle.

Hannikainen S. 2008. Minä kirjoittajana.

Honkaranta J. 1998. Lentoreserviupseerikurssilla palvelevien varusmiesten motivaatio ha-  
keutua maanpuolustuskorkeakouluun. Diplomityö. YEK 22 ISL.

Huhtinen A. 2008. Tieteellinen ajattelu. Luentomateriaalia.

Kirjallisten töiden ohje. 2008. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Lingren G. 1998. Ihmisten johtaminen sodassa. Espoo.

Ohje MPKK:ssa laadittavista opinnäytetöistä. 2008.

Pentti V. 1982. Kadettien suoritusmotivaatio. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 25  
1982. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampere.

Pynnönen A.O. 1982. Taustatekijöiden vaikutus oppilaiden opiskelumotivaatioon ja opin-  
tomenestykseen päällystööpiston I jakson yhteiskoulutusvaiheessa. Lappeenranta.

Salmivalli C. 2006. Vertaissuhteet kehityksen kontekstina. Turun Yliopisto. Luentomate-  
riaalia.

Julkaistut lähteet

Allen R. E. 1997. Nalle Puh ja johtamisen taito. WS Bookwell Oy. Juva

Aro A. 2007. Pehmeät arvot nyt työelämän kovaa ydintä. Psykologi 5 / 2007.

Belbin R.M. 1996. Team Roles at Work. A division of Reed Educational & Professional Publishing Ltd. Oxford.

Bereiter C. Surpassing ourselves. 1993. Carus Publishing Company. Illinois.

Chmiel N. 2000. Work and organizational psychology. Blacwell Publishers. Oxford.

Dundenfelt T ym. 2003. Yksilöllinen ihminen. Psykologia 5. WS Bookwell. Porvoo.

Dweck C.S. 1999. Self-Theories. Edwards Brothers. Lillington.

Eysenck M. Keane M.T. 2000. Cognitive Psychology. Psychology Press Ltd. East Sussex.

Flick U. 1998. The Psychology of the Social. United Kingdom at the University Press. Cambridge.

Hayes N. 1994. Foundations of Psychology. New York Publishers. London.

Hagemann G. 1991. Motivoinnin taito. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Hakkarainen P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Kirjapaino Oma. Jyväskylä.

Hersey P. Blanchard K H. 1990. Tilannejohtaminen. Jyväskylä.

Hoover J.H. 2002. Effective Small Group and Tem Communication. Wadsworth Group/ Thomson Learning. CA.



- Hewstone M. Stroebe W. Stephenson G.M. 1996. Introduction to Social Psychology. Blackwell Publishers Ltd. Oxford.
- Juuti P. 1999. Organisaatiokäyttäytyminen. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Karlöf B. Lövingsson F H. 2004. Johtamisen näkökulmat. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Kouluttajan opas. 2007. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Laaksonen R. 2007. Kokonainen ihminen. Psykologi 8 / 2007.
- Laine V. Vilkkö - Riihelä A. 2006. Mielen maailma 4 - Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu. WSOY. Porvoo.
- Lönnqvist J. 2007. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Madsen K. B., Egidius H. 1976. Oppiminen ja motivaatio. Tampereen Kirjapaino Oy. Tampere.
- Matikka L. 2006. Älä anna muiden pettää. Tiede 7 / 2006.
- Matikka L. 2007. Yksi mukautuu, toinen kyseenalaistaa. Tiede 4 / 2007.
- Matikka L. 2008. Flow tuo urheiluun hurmosta. Psykologi 6/ 2008.
- Mäkitalo J. Syrjänen M. 2003. Johtajakoulutusohjelma ja sen työkalut. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Naapila S. 2004. Jääkärikomppanian (Prikaati 2005) johtajien kuormittuminen hyökkäyksessä. Julkaisusarja 3.1.1. Tutkimuksia 1/ 2004. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Nissinen V. 2000. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Nurmi J-E. Salmela-Aro K. 2002. Mikä meitä liikuttaa. PS- kustannus Otavan kirjapaino. Keuruu.

- Peltola R. Himberg L. Laakso J. Niemi P. Näätänen R. 2005. Toimiva ihminen. WSOY. Helsinki.
- Peltomaa H. Mattila A. Ahlqvist S. Ahokas A. Apponen O. Hedman A. Rytönen O. Seltola T. 2006. Psykologian verkot. Karisto Oy. Hämeenlinna.
- Peltonen M. Ruohotie P. 1992. Oppimismotivaatio. Otavan painolaitokset. Keuruu.
- Pennington D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Tammer - Paino. Helsinki.
- Pirnes U. 2003. Kehittyvä johtajuus. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.
- Pulkkinen L. Caspi A. 2002. Paths to Successful Development. Cambridge University Press. Cambridge.
- Rekkedal N.M. 2006. Nykyaikainen sotataito. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Ruohotie P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Rutter M. Rutter M. 1993. Developing minds. Penguin Group. London.
- Räsänen M. 2005. Syväjohtaja – malli mahdottomuudesta? Hakapaino Oy. Helsinki.
- Salmela - Aro K. Nurmi J - E. 2002. Mikä meitä liikuttaa. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.
- Salo-Gunst L. Vilkkio-Riihelä A. 1998. Psykologian opas. WSOY. Juva.
- Siira J. 1994. Reserviläisten motivaatio kertausharjoituksessa. Painatuskeskus Oy. Helsinki.
- Sotilasjohtaja I. 1990. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Sotilasjohtaja II. 1990. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Sotilasjohtaja III. 1990. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Sugarman L. 2001. Life - Span Development. Psychology Press Ltd. East Sussex.

Toiskallio J. 1998. Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Ykkös-Offset Oy. Vaasa.

Travanti V. 2007. Asiakaspalvelu. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Trenholm S. Jensen A. 2003. Interpersonal communication. Oxford University Press. Oxford.

Virolainen R. 2003. Kielenhuoltoa sotilaille. MPKK. Helsinki.

Vuorinen R. 1997. Minän synty ja kehitys. WSOY. Porvoo.

Vuorinen R. Tuunala E. 2007. Psykologian perusteet, yksilöllinen ihminen. Otavan paino-laitokset. Keuruu.

### Muut lähteet

Akkanen M. 2006. Sanaton viestintä. Lahden Kansanopisto. Seminaarityö.

Hakkarainen K. 19.9.2008. Asiantuntijuus. Luento / MPKK.

Maasotakoulun ja Maanpuolustuskorkeakoulun opiskelijatilastot 2004 - 2008.

Oppiminen. Saatavilla www-muodossa <http://oppiminen.yle.fi/artikkeli?id=2332> (9.10.2008).

SPSS Finland. Saatavilla www-muodossa <http://www.spss.fi/> (24.10.2008).

SPSS kurssi 1. Saatavilla www-muodossa <http://joyx.joensuu.fi/~ek/SPSS/spss.html> (10.9.2008).

SPSS Opas. Saatavilla www-muodossa <http://www.valt.helsinki.fi/atk/stat/ogas/> (17.10.2008).

SPSS Oppimisympäristö. Saatavilla www-muodossa <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/SPSS/spss.html> (15.10.2008).

SPSS Perusteet. SPSS:n versio 14. Saatavilla www-muodossa <http://www.valt.helsinki.fi/blogs/tvt-stat/spss-opas-v14.pdf> (8.8.2008).

Tilastokuviot. Saatavilla www-muodossa <http://cc.oulu.fi/~lml/amkk/kuviot.htm#viiva> (4.10.2008).

Tutkimuskoulutus CD. Maasotakoulu. Toim. Timo Härkönen. 2008.

University of Oregon. Measuring the Big Five Personality Factors. Saatavilla www-muodossa <http://www.uoregon.edu/~sanjay/bigfive.html> (26.10.2008).

Wikipedia. Syväjohtaminen. Saatavilla www - muodossa <http://fi.wikipedia.org/wiki/Syv%C3%A4johtaminen> (19.6.2008).

Zitting M. 7.8.2007. Kannustus vaikuttaa ratkaisevasti oppimiseen. Etelä-Saimaa.

### Haastattelut

Res. Maj. Kojo Leo, (s. 1917 - k. 2006). Mannerheimin ristin ritari n:o 82. Haastattelu 2.8.2002. (Litterointi kokonaisuudessaan KOULTL: lla (Naapilan) johtamistaidon jatko-kurssin aineistossa).

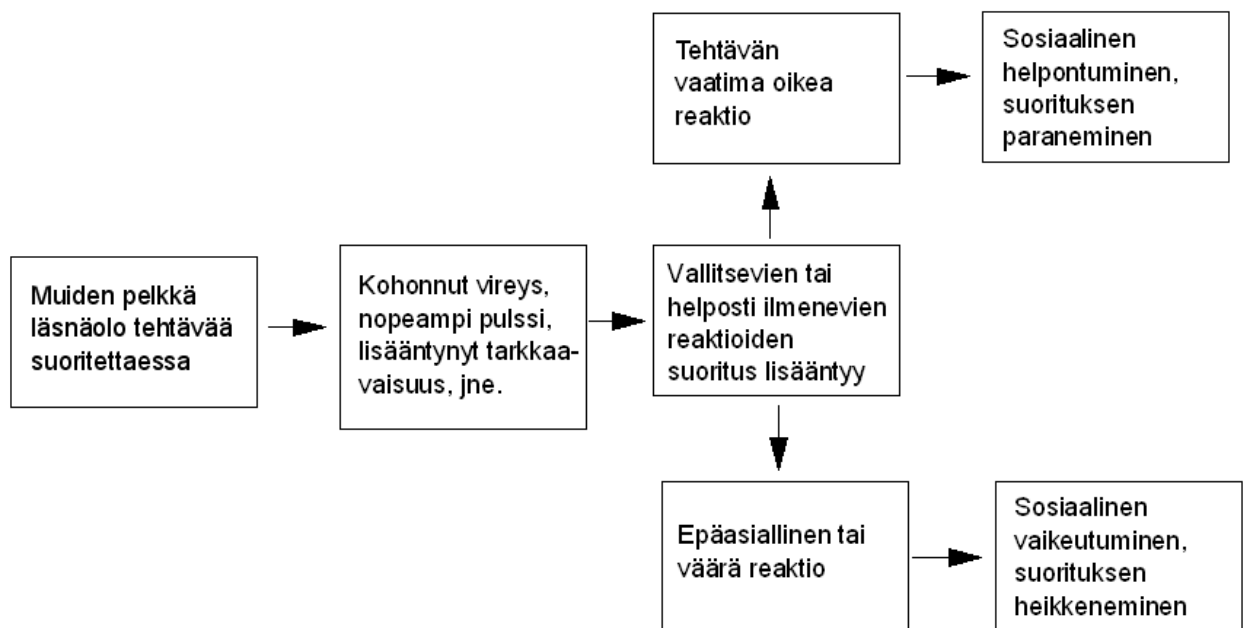
Siltala Heikki. Adjunct Professor (Doctor). Director, Training & Competence Development. Haastattelu 11.11.2008.

**LIITELUETTELO**

1. Sosiaalisen helpontumisen viettiteoria (pohdintoiheen)
2. Tutkimuksen kysymyssarja
3. Boxplot:n sekä Descriptive Statistics:n lyhyt tulkintaohje
4. Lyhyt esitys kysymyssarjan (10 – 13) rakenteesta, ja teorioiden johtamisesta kysymyssarjaan liittyen
5. Tutkimuksen sanallisten vastausten koonnos
6. Persoonallisuuden, luonteen ja roolien korrelaatiot tutkimustuloksissa, sekä korrelaatio muiden motivaatiotekijöiden kokonaisuuksista
7. Oppimisen itsesäätelymalli (pohdintoiheen)
8. Verrokkitutkimusten yksinkertainen ristiintaulukointi
9. Deci: n motivaatiomalli (pohdintoiheen)
10. Kurssipalautteen ja tutkimusten tulosten pohdintaa ja vertailua
11. Kurssipalaute, sekä pohdintaa kouluttajan osuudesta ja *näkyvyydestä* palautteessa

## SOSIAALISEN HELPONTUMISEN VIETTITEORIA

Mallissa muiden *pelkkä* läsnäolo huomioidaan toimintaa suuntaavana voimana. Se joko fasilitoi (vaikuttaa negatiivisesti) tai helpottaa toimintaa. Tarpeet ja kannusteet syntyvät sosiaalisen järjestelmän olemassaolosta. Nämä vaikuttavat suoranaisesti ja välittömästi vireyteen, tarkkaavaisuuteen, jne. Motivaatioprosessin yleisessä mallissa nämä ”korvataan” havainnoilla sekä odotusarvoilla. Tästä sosiaalisesta ”läsnäolosta” syntyvät motiivit, jotka tuottavat joko oikean-, tai väärän reaktion. Tämä sosiaalinen helpontuminen saa aikaan joko toivotun suorituksen tai väärän toiminnan. Merkittävää on kuitenkin se, että toiminnan lähtökohtana ei ole suoranaisesti esimies, vaan koko sosiaalinen *joukko*. Esimies kuitenkin on osa tätä joukkoa, ja hänen statusensa tavallisesti ylittää muiden statusen, jolloin hän on vaikuttava tekijä sosiaalisen helpontumisen viettiteoriassa.



Sosiaalinen vaikutus (de Montmollin 1977) alistaa mahdollisuudet päätöksentekoon, mielipiteet ja asenteet yksilön individualistisesta päätöksenteosta kollektiiviseen päätöksentekoon. (Hewstone ym. 1996, 488). Aiheutuuko tästä menetyksestä yksilölle negatiivisia affekteja, vai kykeneekö hän näkemään yhteisen edun merkittävämpänä?

Sosiaalinen helpontuminen korostui myös kuormittumistutkimuksessa (Naapila 2004, 43 - 44), jossa kenttätutkimuksen perusteella oli havaittavissa ilmiö; mitä alemmaksi organisaatiossa mennään, sitä vähemmän toimijalla on valtaa ja tätä kautta on vaara, että näillä alimmilla tasoilla katoaa motivaatio ja into tehtävän täyttämiseen. Yhtälö toimii myös toisinpäin; valta-hierarkian yläpäässä (johtajilla) on valtaa, ja myös motivaatio ja into ovat luonnollisempia ja sisäsyntyisiä tekijöitä näillä organisaation (kolmion kärjen) toimijoilla.

Muuta huomioitavaa sosiaalisen helpontumisen viettiteoriasta suhteessa kouluttajaan ja koulutukseen:

- voisiko kouluttaja toiminnallaan vähentää vääriä reaktioita siten, että vallitsevat reaktiot otettaisiin toiminnan lähtökohdiksi - niitä pidettäisiin ns. normaaleina ja odotettuina?
- ne reaktiot jotka ovat vallitsevia ja vahvoja, niiden kautta edettäisiin kohti uusia suorituksia, etenkin silloin kun muut ovat läsnä
- aloitetaan epävarmojen reaktioiden suhteen yhteisellä tekemisellä, sosiaalinen paine jaetaan tällöin kaikkien toimijoiden kesken
- vähennetään sosiaalisen paineen (muiden vaikutusta suoritukseen) suorittamalla ns. vaikeat suoritukset pienemmissä osastoissa
- avataan suoritus sosiaalisen helpontumisen kautta; esitetään asia siten, että opiskelijat ymmärtävät virheet luonnollisiksi toiminnan alussa
- mikäli kouluttaja itse suorittaa tehtävää samanaikaisesti opiskelijoiden kanssa, sosiaalinen helpontuminen jaetaan korkeimman statuksen kanssa, jolloin myös sosiaalisen oppimisen mahdollisuus todennäköisesti parantaa toiminnan lopputulosta.

Näillä menetelmillä saatetaan kyetä estämään, tai ainakin vähentämään sosiaalisen vaikeutumisen mahdollisuutta yhteisessä tekemisessä.

**TUTKIMUKSEN KYSYMYSSARJA**

1. Ikäni täysinä vuosina\_\_\_\_\_
2. Ylin koulutukseni (alleviivaa) PK AK YO AKK MUU
3. Olen käynyt (alleviivaa) RUK JJ-KSSI
4. Olen suorittanut varusmiespalveluksen vuonna\_\_\_\_\_
5. Puolustushaarani on (alleviivaa) MAA MERI ILMA RVL
6. Varusmiespalvelukseni yleisarviointi on (alleviivaa) K H T
7. Olen ollut aiemmin mukana vakinaisessa työelämässä (alleviivaa) K E
8. Olen nyt opiskelemassa (alleviivaa) 1 v Kandi Maist
9. Olen pohtinut motivoitumistani joskus (alleviivaa) K E
10. Olen pohtinut joskus kouluttajan toiminnan osuutta omaan motivaatiooni (alleviivaa) K E
11. Olen (alleviivaa) Mies Nainen
12. Kadettikurssini numero\_\_\_\_\_

Tänään on \_\_\_\_ . \_\_\_\_\_kuuta 200\_\_\_\_

**5. Erittäin tärkeä / Täysin samaa mieltä**

**4. Melko tärkeä / Hyvin paljon samaa mieltä**

**3. Tärkeä / Samaa mieltä**

**2. Ei kovinkaan tärkeä / En ole juurikaan samaa mieltä**

**1. Ei merkitystä / Olen eri mieltä**

**Väittämät:**

13. Kouluttajan ikä vaikuttaa siihen miten hyvin hän kykenee kouluttamaan ja minä motivoidun\_\_\_\_\_
14. Kouluttajan oma koulutus (virka-asema) vaikuttaa siihen miten hyvin hän kykenee kouluttamaan ja minä motivoidun\_\_\_\_\_
15. Kouluttajan oma motivaatio vaikuttaa siihen miten hyvin hän kykenee kouluttamaan minua\_\_\_\_\_
16. Kouluttajan motivaatio vaikuttaa omaan motivaatiotilaani\_\_\_\_\_
17. Kouluttajan asenne esim. luokassa vaikuttaa siihen miten hän kykenee kouluttamaan ja minä motivoidun opetustapahtumassa\_\_\_\_\_
18. Kouluttajan asenteen ja motivaation havaitsee heti kun hän tulee luokkaan/ muuhun opetustilaan\_\_\_\_\_
19. Kouluttajan äänenpaino ja -väri vaikuttaa minun oppimistulokseeni ja motivoitumiseeni\_\_\_\_\_
20. Kouluttajan luokassa liikkuminen (vrt. paikallaan oleva kouluttaja) vaikuttaa siihen miten itse innostun/ motivoidun oppimistilanteessa\_\_\_\_\_
21. Kouluttajan puhetyyli vaikuttaa oppimistulokseeni ja motivaatiooni\_\_\_\_\_
22. Kouluttajan esittämät esim. kertomukset opetettavasta asiasta innostavat minua ja parantavat oppimistulostani ja motivaatiotani\_\_\_\_\_
23. Kouluttajan pukeutuminen (siisti/ nuhruinen) vaikuttaa oppimistulokseeni ja omaan motivaatiooni\_\_\_\_\_
24. Kouluttajan antama palaute motivoi, vaikka se olisi negatiivistakin\_\_\_\_\_



25. Kouluttajan oma vireys vaikuttaa motivaatiooni\_\_\_\_\_
26. Arvostan ns. persoonallisia kouluttajia\_\_\_\_\_
27. Arvostan ns. perinteisiä opettajia\_\_\_\_\_
28. Arvostan sotilaallisia kouluttajia\_\_\_\_\_
29. Arvostan "siviilimäisiä" kouluttajia\_\_\_\_\_
30. Arvostan hyvää yksittäisenkin kadetin kouluttajaa\_\_\_\_\_
31. Arvostan hyvää luokkakokonaisuuden hallitsevaa kouluttajaa\_\_\_\_\_
32. Arvostan "toverillista" kouluttajaa\_\_\_\_\_
33. Arvostan kouluttajaa joka saa opiskelun tuntumaan "vapaaehtoiselta"\_\_\_\_\_
34. Arvostan kouluttajaa joka auttaa minua kehittymään oppijana\_\_\_\_\_
35. Arvostan kouluttajaa joka antaa minun itse ratkaista pulmia\_\_\_\_\_
36. Arvostan kouluttajaa joka opettaa kaiken, eikä laita minua itseäni ratkomaan asioita\_\_\_\_\_
37. Millainen kouluttaja motivoi sinua opiskelemaan ja yrittämään parhaasi?
38. Oppimisympäristö vaikuttaa motivaatiooni\_\_\_\_\_
39. Opiskeluvälineet vaikuttavat motivaatiooni\_\_\_\_\_
40. Luokkakoko vaikuttaa motivaatiooni\_\_\_\_\_
41. Oppitunnin aihe vaikuttaa motivaatiooni\_\_\_\_\_
42. Kouluttajan ja opiskelijoiden välinen ilmapiiri vaikuttaa motivaatiooni\_\_\_\_\_
43. Sosiaaliset (puheliat, vilkkaat, jne.) kouluttajat vaikuttavat positiivisesti motivaatiooni\_\_\_\_\_
44. Hiljaiset (rauhallinen, tyyni, jne.) kouluttajat vaikuttavat positiivisesti motivaatiooni\_\_\_\_\_
45. Kouluttaja joka käyttää pääasiassa lähiopetusta vaikuttaa positiivisesti motivaatiooni\_\_\_\_\_
46. Kouluttaja joka käyttää runsaasti etäopetusmetodia (antaa tehtävän - teen sen itse tai ryhmässä - ja esim. aamulla tarkastetaan) vaikuttaa positiivisesti motivaatiooni\_\_\_\_\_
47. Millainen opetus on motivoivaa, miten kouluttajan tulee tehdä motivoiva opettaminen?
48. Motivaatiooni vaikuttaa kouluttajan perustelut opetettavasta asiasta\_\_\_\_\_
49. Motivaatiooni vaikuttaa ajankohta jolloin opetus annetaan\_\_\_\_\_
50. Motivaatiooni vaikuttaa se miten hyvin kouluttaja itse näyttää hallitsevan käsiteltävän asian\_\_\_\_\_
51. Motivaatiooni vaikuttaa kouluttajan antamat "palkkiot"\_\_\_\_\_
52. Miten kouluttaja voi toiminnallaan laskea sinun motivaatiosi?
53. On tärkeää, että alkuvaiheessa kouluttaja ohjaa "kädestä pitäen"\_\_\_\_\_
54. On tärkeää, että kouluttaja antaa itsenäisempiä tehtäviä alkuun pääsyn jälkeen\_\_\_\_\_

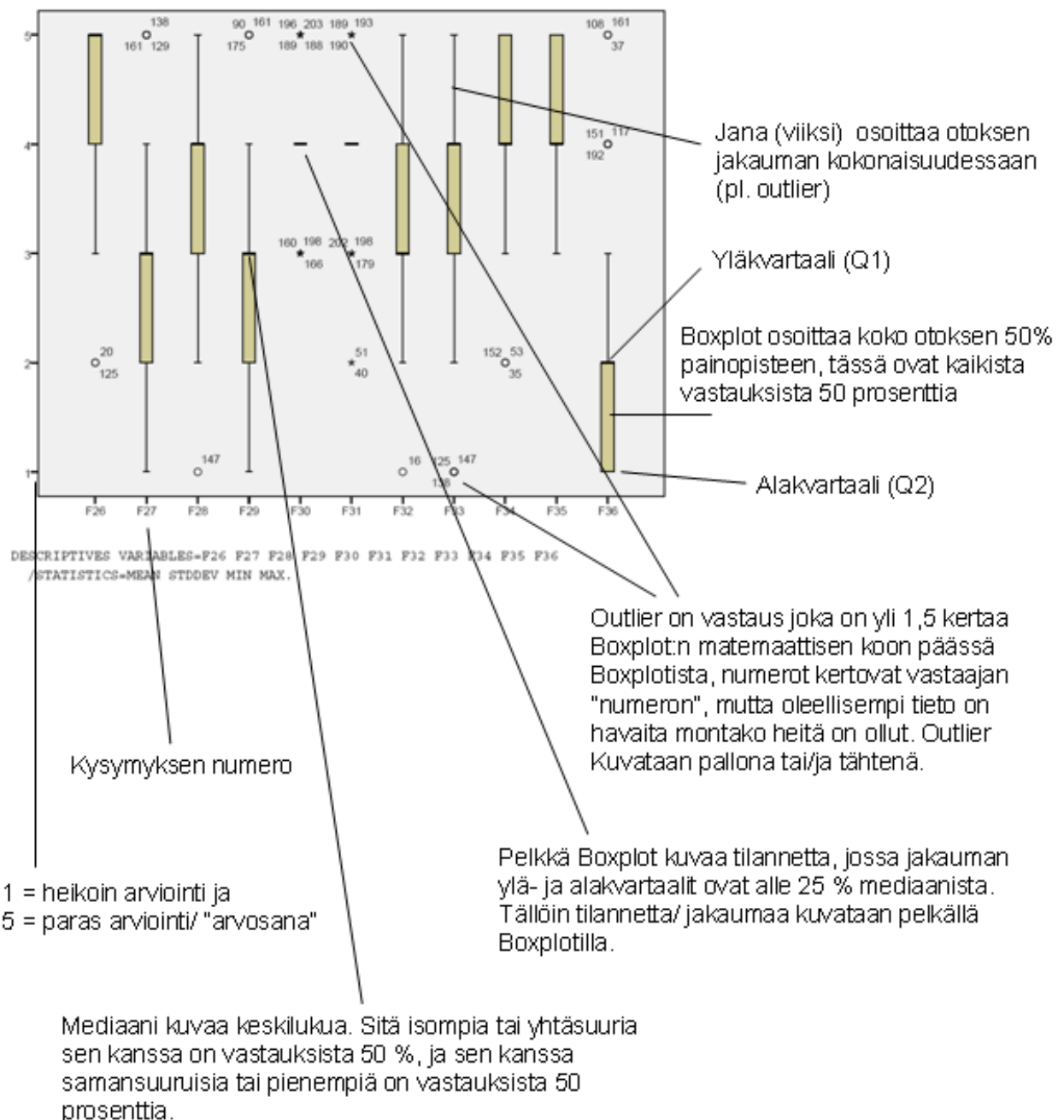
55. On tärkeää, että kouluttaja jaksaa kuunnella minun vastaukseni loppuun saakka\_\_\_\_\_
56. On tärkeää, että kouluttaja nostaa vaatimustasoa sen jälkeen kun hän havaitsee, että osaan asian\_\_\_\_\_
57. On tärkeää, että kouluttaja välillä puhuu aivan jostain muustakin kun opettavasta asiasta\_\_\_\_\_
58. On tärkeää, että kouluttaja näyttää myös inhimillisiä piirteitä itsestään\_\_\_\_\_
59. On tärkeää, että kouluttaja osaa kannustaa minua\_\_\_\_\_
60. On tärkeää, että kouluttaja on tyytyväinen suoritukseeni\_\_\_\_\_
61. On tärkeää, että palkkiot kohdetuvat oikeudenmukaisesti\_\_\_\_\_
62. On tärkeää, että työni tulokset "näkyvät" jollain tavalla\_\_\_\_\_
63. On tärkeää, että minä saan sellaisia tehtäviä joihin minulla on valmiuksia\_\_\_\_\_
64. On tärkeää, että ilmapiiri on avoin\_\_\_\_\_
65. On tärkeää, että ilmapiiri on hyvä\_\_\_\_\_
66. On tärkeää, että kouluttaja itse osaa tehdä sen mitä hän opettaa\_\_\_\_\_
67. On tärkeää, että kouluttaja määrittelee suoritustavoitteet joihin minun täytyy pyrkiä\_\_\_\_\_
68. On tärkeää, että minua arvioidaan\_\_\_\_\_
69. On tärkeää, että kouluttaja palkitsee vaikka suorituspainet saattavat noustakin suuriksi\_\_\_\_\_
70. Uskon, että osaamistani kyetään arvioimaan suoritusten perusteella\_\_\_\_\_
71. On tärkeää, että kouluttaja korjaa virheeni ja epäonnistumiseni\_\_\_\_\_
72. On tärkeää saada opittua uutta ja se on arvokasta ja tavoiteltavaa\_\_\_\_\_
73. Kaipaan oppimiseni tueksi ulkoisia palkkioita\_\_\_\_\_
74. En kaipaa oppimiseni tueksi palkkioita vaan koen oppimisprosessin itsestään palkitsevaksi ja tyydyttäväksi\_\_\_\_\_
75. Kouluttajan kertomien oppimistulosten perusteella asetan ne itselleni oppimistavoitteiksi\_\_\_\_\_
76. Näen oppimistapahtumat ja oppimisen toimintana, jonka kautta omat kyvyt saattavat lisääntyä\_\_\_\_\_
77. Koen virheet hyödyllisiksi ja luonnollisiksi\_\_\_\_\_
78. Koen epävarmuuden haasteeksi\_\_\_\_\_
79. Onko merkitystä sinun motivaatitasoosi sillä, että kouluttaja on
- a) vastaanottavainen\_\_\_\_\_
- b) omaan vaistoonsa luottava\_\_\_\_\_
- c) nykyhetkeen suuntautuva\_\_\_\_\_
- d) uusia kokemuksia hakeva\_\_\_\_\_
- e) tunnusteleva, varovainen\_\_\_\_\_
- f) havainnoiva\_\_\_\_\_
- g) pohtiva\_\_\_\_\_

- h) tarkkailevan pidättyväinen\_\_\_\_\_
- i) analysoiva\_\_\_\_\_
- j) ajatteleva\_\_\_\_\_
- k) arvioivan kriittinen\_\_\_\_\_
- l) asioiden käsitteellistämiseen pyrkivä\_\_\_\_\_
- m) käytännöllinen\_\_\_\_\_
- n) tekemällä oppivaa metodologia käyttävä\_\_\_\_\_
- o) aktiivinen\_\_\_\_\_
- p) opettamalleen asialle käytännön esimerkkejä etsivä\_\_\_\_\_

- 80. Luonnehdi ainakin muutamalla lauseella sellaista kouluttajaa, joka saa sinun motivaatiosi nousemaan
- 81. Luonnehdi muutamalla lauseella sellaista kouluttajaa, joka saa sinun motivaatiosi laskemaan
- 82. Millainen on "täydellinen" kouluttaja, joka saa sinut motivoitumaan huononakin päivänä?
- 83. Millainen on kouluttajan irvikuva, joka laskee sinun motivaatiosi?
- 84. Mikä saa sinun motivaatiosi katoamaan tai laskemaan?
- 85. Kuinka tärkeänä pidät omaa motivaatiosi oppimistuloksen kannalta asteikolla 1-5? (5 =täysin riippuvainen siitä, 1= ei mitään merkitystä)

V: \_\_\_\_\_

- 86. Motivaationi kannalta tärkeintä on itseni toteuttaminen\_\_\_\_\_
- 87. Motivaationi kannalta tärkeintä on menestyminen\_\_\_\_\_
- 88. Motivaationi kannalta tärkeintä on joukkuehenki\_\_\_\_\_
- 89. Motivaationi kannalta tärkeintä on yleinen turvallisuus\_\_\_\_\_
- 90. Motivaationi kannalta tärkeintä on perusasioiden (majoitus, ruoka, jne.) kunnossaolo\_\_\_\_\_
- 91. Jos haasteet ovat liian korkeat motivaatio laskee ja voin ahdistua\_\_\_\_\_
- 92. Jos taidot ovat korkealla tasolla mutta haasteet ovat matalat voin kyllästyä\_\_\_\_\_
- 93. Jos taidot ovat hyvät ja haasteet korkealla on motivaationi hyvä\_\_\_\_\_
- 94. Vapaa sana: (kouluttaja, motivaatio, asenne, tutkimus, kadetti...)

**BOXPLOT:n ja DESCRIPTIVE STATISTICS taulukon lyhyt tulkintaohje**

## Notes

Input	N of Rows in Working Data File	203
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
Syntax		DESCRIPTIVES VARIABLES=F26 F27 F28 F29 F30 F31 F32 F33 F34 F35 F36 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.000

[DataSet1] C:\Documents and Settings\Editor\My Documents\Naapila1.sav

## Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F26	203	2,00	5,00	4,3842	,75133
F27	203	1,00	5,00	2,8867	,85710
F28	203	1,00	5,00	3,7291	,87342
F29	203	1,00	5,00	2,6502	1,02968
F30	201	3,00	5,00	4,0299	,67757
F31	202	2,00	5,00	4,0248	,69424
F32	203	1,00	5,00	3,4631	,98119
F33	203	1,00	5,00	3,6108	1,06765
F34	203	2,00	5,00	4,2660	,73672
F35	202	3,00	5,00	4,1436	,61828
F36	202	1,00	5,00	1,9307	,85527
Valid N (listwise)	199				

Kysymyksen  
numero

Validi vastaajien  
lukumäärä koko  
sarjassa

Kysymyskohtainen  
validi vastaajamäärä

Kysymyskohtaiset  
keskiarvot

Kysymyskohtaisesti  
ylin annettu arviointi

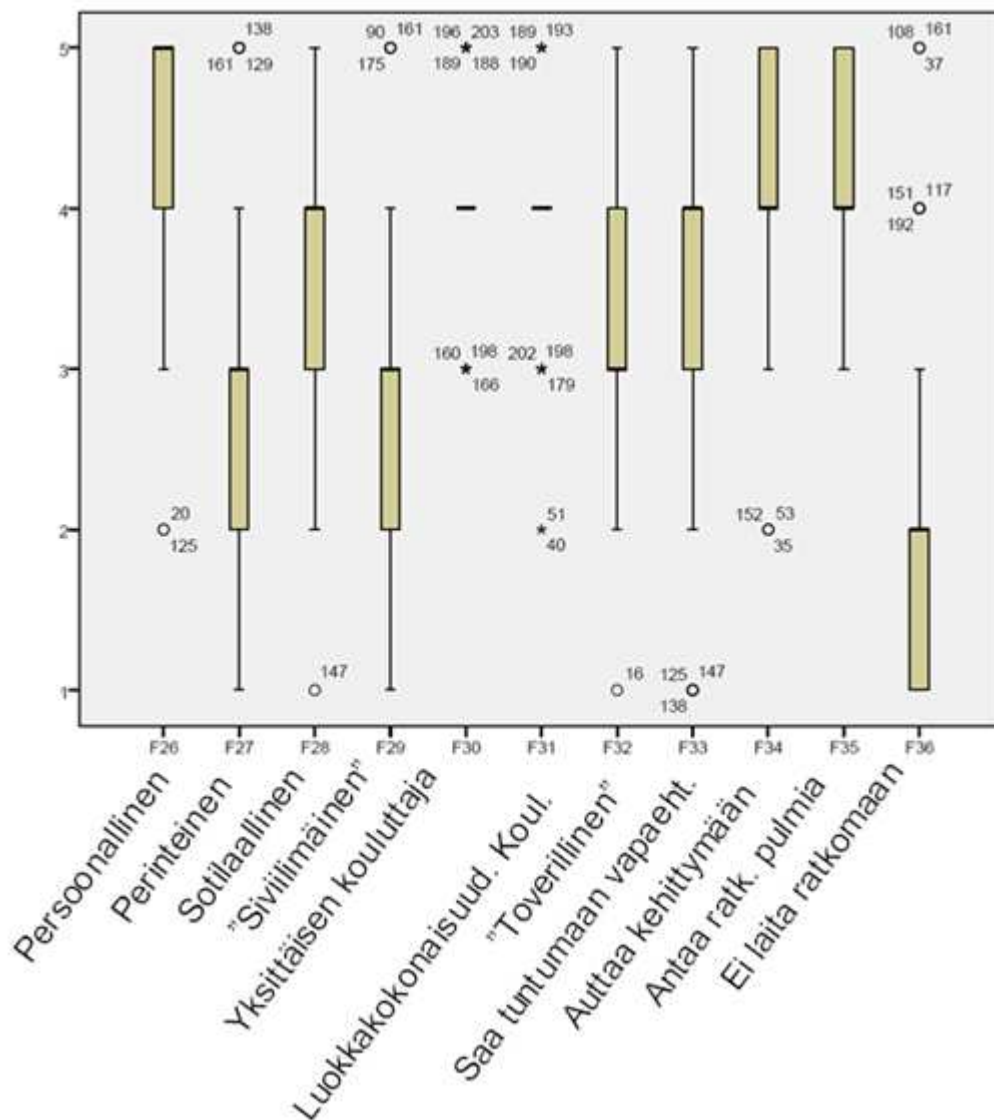
Kysymyskohtaisesti  
alin annettu arviointi

Kysymyskohtaiset hajonnat  
(hajontaluku)

### Kysymykset 10, 11, 12 sekä 13, ja niiden johtaminen teorioista

Koska käsitteet ja ilmiöt: 1. persoonallisuus, 2. luonne, ja 3. rooli ovat moniulotteisia, eikä niitä ole selkeästi ja rajatusti määritelty, on tässä työssä eri teorioiden kautta johdettu niiden keskeisin sisältö tutkimuskysymyksiksi. Tässä liitteessä esitetään lyhyesti käytetyt teoriat ja teorioista johtaminen.

#### Kysymys 10. Persoonallisuus



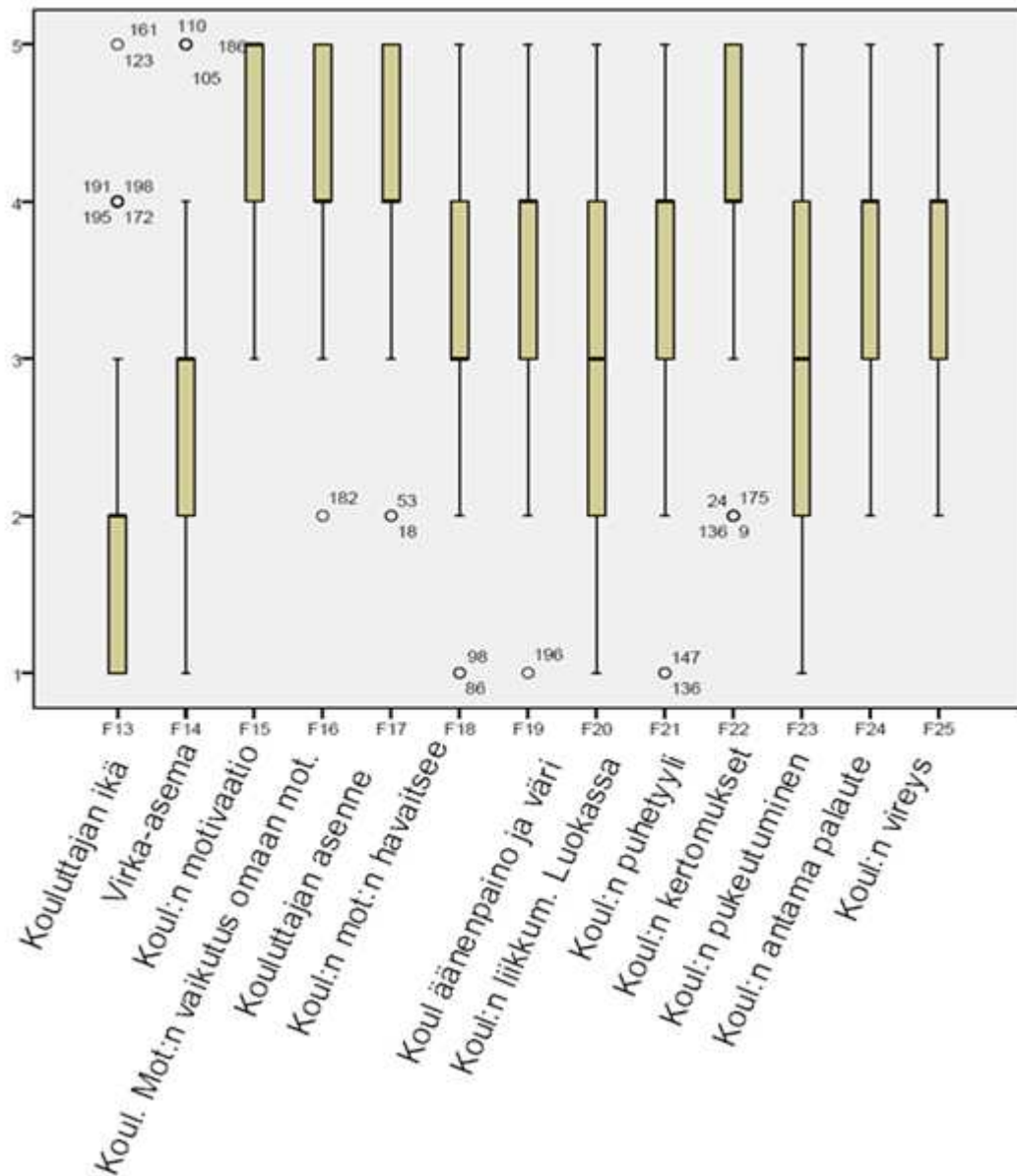
Emootio ja käyttäytymisen mallin säätelyssä persoonallisuus erottelee yksilön käyttäytymistä emootio- ja käyttäytymisen voimakkuuden ja yksilöstä ulospäin näkyvän persoonallisuuden suhteen. Malli sisältää kaksi ulkoisen reaktiivisuuden puolesta eroavaa strategiaa kuvaamaan ns. vähäistä itsehallintaa. Mallissa on lisäksi kaksi vahvaa strategiaa, jotka kuvaavat vahvaa itsehallintaa. Vähäistä itsehallintaa kuvastavat sellaiset adjektiivit kuten varautunut, ahdistunut,

pahantuulinen, aggressiivinen ja impulsiivinen. Vahvan persoonan ja itsehallinnan adjektiiveja taas ovat mukautuva, harkitseva, rauhallinen, konstruktiiivinen ja sosiaalinen. (ks. Lyytinen ym. 1995, 305 – 307). Kysymyspatterissa näitä mallin ulottuvuuksia edustavat – (kouluttajan) vähäinen itsehallinta: perinteinen, yksittäisen kouluttaja, toverillinen, ja antaa ratkoa pulmia. Näissä ulottuvuuksissa mallin mukaan tunteen hallinta on heikko. Vahvan itsehallinnan tekijöitä kysymyspatterissa ovat: persoonallinen, sosiaalinen, saa tuntumaan vapaaehtoiselta, sekä auttaa kehittymään. Mallin mukaan näissä ulottuvuuksissa tunteen hallinta on vahva.

Alakysymykset F33 – F36 on juonnettu Chmiel:n motivaatiomallista, koulutuksen vaikutus oppimisen tehokkuuteen. Mallin mukaan - mikäli kouluttaja luo oikean sisällön, ja saa toiminnallaan oppilaat motivoitumaan, sekä opettaja käyttää (persoonansa) oikeita ja tehokkaita metodeja opettaessaan – on lopputulos motivoiva ja onnistumisen mahdollisuudet ovat hyvät. (ks. Chmiel 2000, 112 – 116).

Ihminen on luonnollinen tai epäaito, alistava tai alistuva, tuo itseään esiin tai vetäytyy itseensä, jne. (esim. Vuorinen & Tuunala 1997, 13). Tämän kokonaisuuden pohjalta on rakentunut kysymyksen alakysymykset F26 – F29 ja F32. Kysymyssarja pohjautuu lisäksi 16PF jakauman kahteen pääulottuvuuteen. Nämä mallin ulottuvuudet ovat toistensa ”vastakohtia”. Näistä ulottuvuuksista käytetään nimitystä piirreulottuvuudet. (ks. Vuorinen & Tuunala 1997, 30 – 31). Nämä vastaparit tässä kysymyksessä ovat F26 – F27, F28 – F29, F30 – F31, ja F35 – F36. Tutkimuskysymys kartoittaa piirreulottuvuuden kumpaakin puolta ja pyrkii selvittämään kalettien suhtautumisen näihin ulottuvuuksiin suhteessa motivaatioonsa.

Kuva 11. Roolimalli



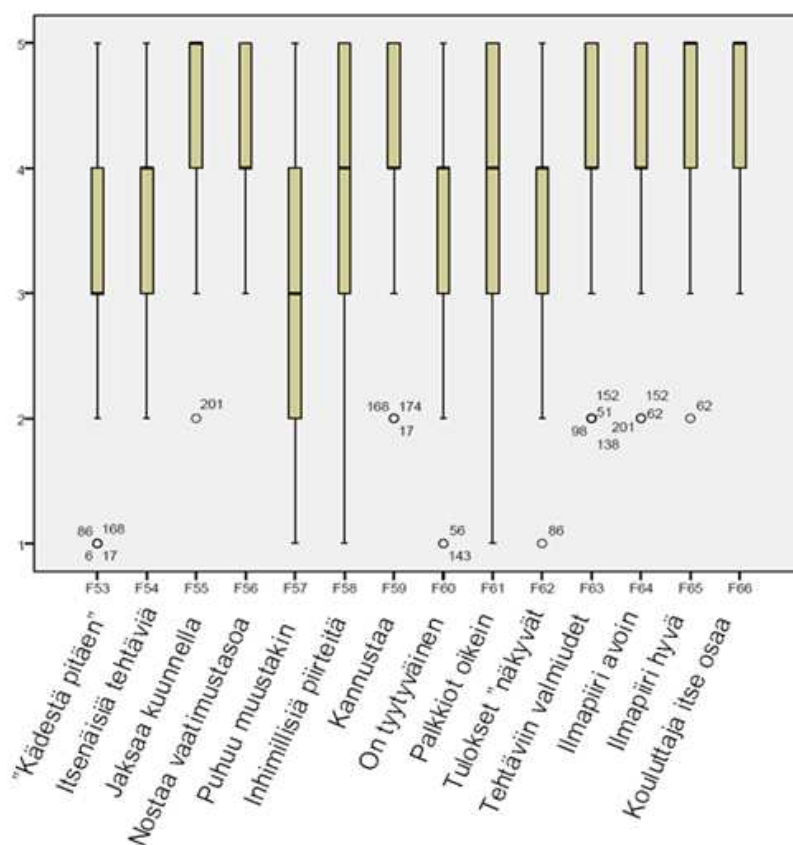
Belbin:n mallissa rooleista löytyy yhdeksän erilaista mallia toteuttaa roolia yhteisössä. Nämä ovat: ideoija, resursoija, yhteistyön johtaja, vahtija, tarkkailija, diplomaatti, asioiden yhdistäjä, tekijä sekä spesialisti. Nämä roolit *otetaan* sosiaalisessa yhteisössä. Myös mm. yksilön sukupuoli, ruumiinrakenne ja vaatetus määrittävät hänen rooliaan sekä itseensä, mutta myös muiden suhteen. Nämä roolit rakentuvat ulkoisen habituksen kautta. Kouluttajan (yksilön) rooli rakentuu myös hänen käyttäytymisensä kautta. Näitä käyttäytymiseen liittyviä osatekijöitä ovat: persoonallisuus, mentaaliset kyvyt, arvomaailma, kentän ehdot (normit, säännöt, sanktiot, jne.), kokemus, sekä roolin oppiminen. (ks. Belbin 1996, 19 – 31). Näiden pohjalta on



rakentunut tutkimuksen kysymyssarja rooleista. Pääulottuvuuksia ovat olleet otetut roolimallit, habituksen kautta syntyneet roolikuvat, sekä käytökseen liittyvät roolimallit ja -odotukset. Kysymyssarjan kysymykset F16, F17, F22 ja F24 ovat otettuihin rooleihin liittyviä kysymyksiä. Kysymykset F13, F14, F18, F23 ja F25 ovat kouluttajan habitukseen liittyviä kysymyksiä. Kysymykset F15, F19, F20 ja F21 ovat kouluttajan käyttäytymiseen liittyviä kysymyksiä.

Alakysymyksiin on vaikuttanut myös Trenholm & Jensen (2003) ajatus siitä, että 1. roolit ovat opittuja, 2. rooleista voi yleistää ja nähdä suoran yhteneväisyyden yksilön käyttäytymiseen, 3. roolien affektit rakennetaan itse, sekä 4. yksilöillä on useita rooleja joita he käyttävät itsensä ilmituomiseen. Trenholm & Jensen (2003) esittävät myös, että sosiaalisten roolien rakentuminen tapahtuu kommunikaation kautta. Tällöin merkitsevää on mm. katsekontaktit, eri näkökantojen esittäminen sekä kommunikaatio ja tarinat. (ks. Trenholm & Jensen 2003, 179 – 185). Em. ulottuvuuksiin haetaan vastauksia kysymyksillä F14, F15, F19, F21, F22 sekä F24.

Kysymys 12. Mitkä muut seikat ovat merkityksellisiä motivaation kannalta ajateltuna kouluttajan/ opettajan toiminnassa?



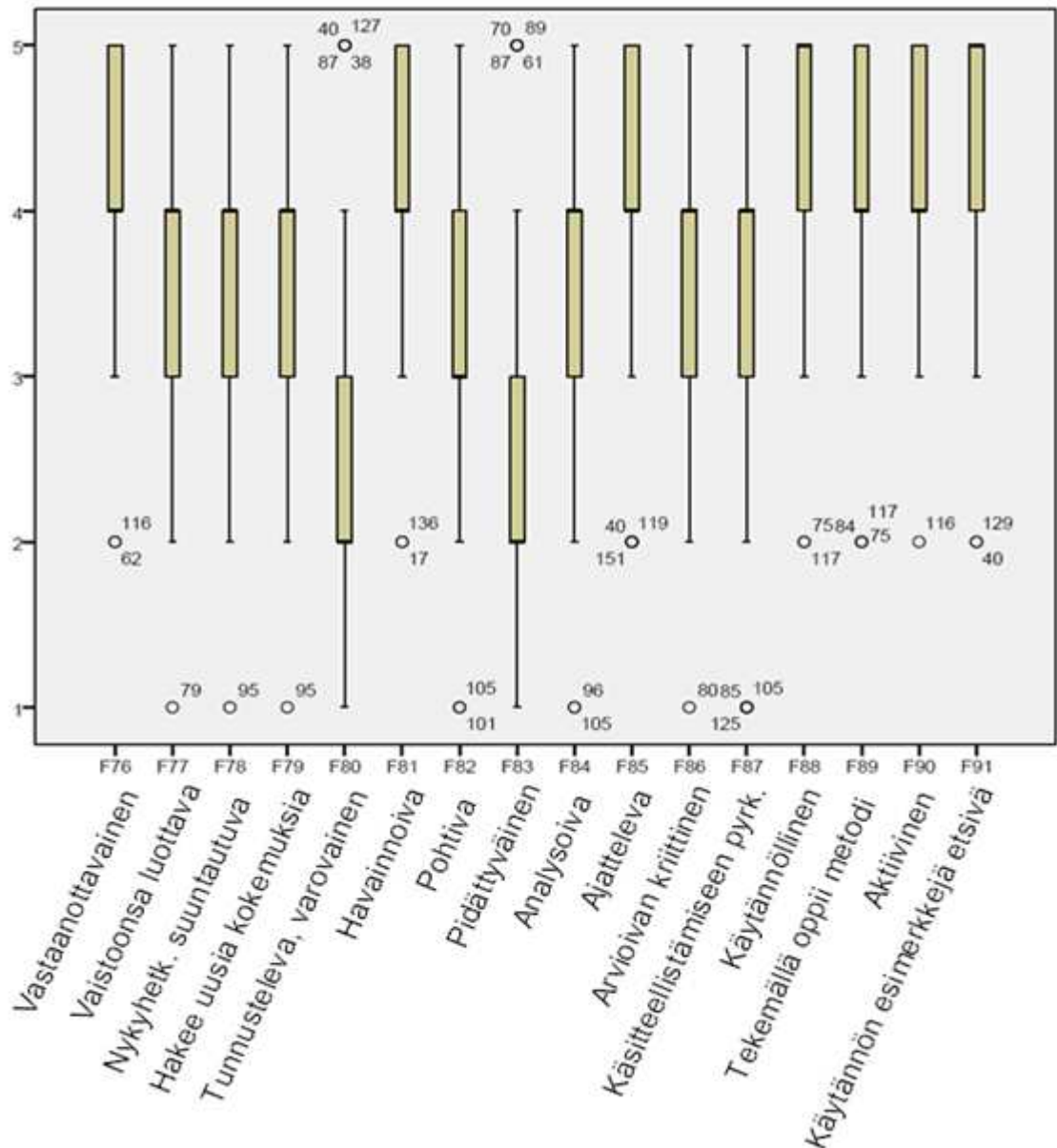
Salmela-Aro & Nurmi (2002) esittävät motivaation yleisen rakenneyhtälömallin toiminnan periaatteen. Malli on rakenteinen, ja se muodostuu hierarkkisista ja peräkkäisistä osioista. Nämä osiot eri tasoilla tukevat päämäärään pääsemistä. Motivaation kohdalla näitä osatekijöitä voivat olla esim. motivaatio, harjaantuminen ja itseluottamus. Osatekijöiden rakenneosia motivaation kohdalla voivat olla esim. auttaa opiskelijaa saamaan tutkinto, päivittää ja täydentää oppilaitoksen antamaa opetusta, ja motivoi opiskelijaa työhön. Mallissa on tekijöitä sekä individuaalista että kollektiivisesta ulottuvuudesta. Kysymyssarjassa em. ulottuvuuksia edustavat alakysymykset (motivaatio) F54, F56, F57, F59, F61, F64, F65, (harjaantuminen) F53, F62, F63, (itseluottamus) F55, F58, F60, sekä F66.

Chung:n (1977) mallissa kuvataan motivaatioprosessin yleinen malli (ks. Pentti 1982). Tässä mallissa vahvana piirteenä on se, että tarpeet ja kannusteet ovat lähtökohtana prosessille. Prosessin aikana havainnot ja yllykkeet lisäävät edelleen motivaatiota. Tarpeita ja kannusteita kartoitetaan kysymyksillä F54, F56, F59, F61, ja F66.

Suoritus ja kouluttajan antama palaute ohjaavat valmiutta sekä yllykkeitä ja motiiveja. Ärsykkeet on jaettu selkeästi sisäisiin- ja ulkoisiin. Kouluttaja voi toiminnallaan vaikuttaa prosessissa kumpaankin. Kysymyksissä suuntaudutaan kannusteisiin ja tarpeisiin, ja koetetaan selvittää niiden painoarvo suhteessa kadetin kokemaan motivaatioon. Näitä ulottuvuuksia kartoitetaan kysymyksillä F53, F55, F59 ja F62.

Kouluttajan toiminnan kadetteihin *päin* voi ajatella olevan vuorovaikutussuhde jossa tapahtuu resurssin vaihdantaa. Kadettien tarjoamat resurssit ovat mm. ilmapiiri, kunnioitus opettajaa kohtaan, oppiminen ja asiallinen käyttäytyminen oppimistilanteissa. Opettajan tarjoamat resurssit ovat mm. rahaa, tavaroita, palveluita, rakkautta, arvostusta ja tietoa. (ks. Juuti 1999, 131). Tutkimuskysymyksissä F53 – F66 koetetaan saada esiin näiden resurssien painoarvo suhteessa muihin valittavana oleviin resursseihin. Myös Hoover (2002, 8) puhuu samasta peruslähtökohdasta; henkilöt saavat hyötyä kuulumalla joukkoon ja toimimalla joukossa. Näitä hyötyjä voivat olla esim. saatu ”omistajuus” omaan työhön tai suoritukseen, kohonnut itsetunto tai konkreettinen palkkio. Näitä ulottuvuuksia kartoitetaan kysymyksillä F57, F58, F60, F63, F64 ja F65.

## Kysymys 13. Luonteenpiirteet



Perusluonteenpiirteiden lukumäärästä on päästy yhteisymmärrykseen. Toki Big Five mallia on kritisoitu, mutta siitä on olemassa jonkinlainen tyyni myöntymys yleisesti. Nämä BF:n peruspiirteet ovat: ulospäinsuuntautuneisuus, ystävällisyys, tunnollisuus, tasapainoisuus ja avoimuus. (ks. Dunderfelt ym. 2003, 59). Näen, että nämä em. piirteet muokkautuvat ja tulevat ilmi Hakkaraisen (1990) esittämän inhimillisen toiminnan rakennemallin mukaisesti. Tässä mallissa yksilö toimii jatkuvasti kolmella tasolla: aistimukset, havainnot sekä puhe ja ajattelu. Näillä tasoilla yksilö käyttää toimintastrategiaanaan kognitiivista komponenttia, intentionaalista- ja operationaalista komponenttia sekä omaa kokemustaan. Tämän rakennelman kautta yksilö toimii, ja hänen toimintansa luonne (yksilön tapa toimia ja olla) ilmenee muille sosiaalisen järjestelmän toimijoille. Tätä kokonaisuutta kartoitetaan kysymyksillä F76 – F91.

Teoriat X,Y (McGregor 1960) ja Z (Ouchi 1981) kuvaavat ihmisen ”perus” -luonnetta ja sen eri ulottuvuuksia. Teoria X:n mukaan yksilöt eivät ole oikeasti kiinnostuneita työstä, he tekevät sitä vain palkkaa vastaan. He eivät myöskään pidä auktoriteeteista eivätkä luota niihin. Teoria Y:n mukaan yksilön alkavat luonnostaan työskentelemään, kuin pelaamaan peliä. He ovat motivoituneita ja pitävät haasteista, ja kykenevät toimimaan hyvin ilman minkäänlaista valvontaa. Teoria Z:n mukaan työstä tulee luonnollinen osa yksilön elämää ja tällöin yksilöt haluavat stabiliteettia ja harmoniaa ympäristöönsä ja työelämäänsä. (ks. Hoover 2002, 15).

Mielenkiintoinen pohdinnan aihe on myös SPF – teoria (social production function). Tämän teorian mukaan yksilön luonteeseen vaikuttavat tavoitteet, hän toimii tavoitteen suuntaisesti. Nämä viisi keskeistä vaikutinta ovat ärsykkeen hallinta, hyvinvoinnin maksimointi, aseman takaaminen, käytöksen vahvistaminen sekä kiintymyksen hallinta. (ks. Pulkkinen & Caspi 2002, 4 – 13).

Kaikissa kysymyksissä (10 – 13) edellisten teorioiden ja mallien lisäksi pohditaan saadun tutkimustuloksen perusteella kokonaisvaltaisesti saatua tulosta. Saatua tutkimustulosta ei pakoteta ”mahtumaan” mihinkään teoriaan, tai tutkimustuloksesta ei oteta teorian kokoista palaa työpöydälle, vaan koko tulos esitetään.

Tässä liitteessä on esitetty se teoriapohja, jonka perusteella kysymykset ovat laaditut. Kysymykset on laadittu keskeisimpien teorioiden ”synteeseinä”, koska yksittäisiä teorioita ei ole olemassa, ainakaan sellaisia teorioita, jotka yleisesti ja laajasti hyväksyttäisiin.

**SANALLISTEN VASTAUSTEN KOONNOS**

Tutkimuksessa kysyttiin ns. vapaissa vastauksissa täydentäviä kysymyksiä kadettien motivaation vaikuttamista. Kaikki adjektiivit ovat kadettien itsensä kirjoittamia. Vastaajien lukumäärä oli seuraava: Kadksi 90 - 53 kadettia, Kadksi 91 - 21 kadettia, Kadksi 92 - 19 kadettia, Kadksi 93 - 31 kadettia, Kadksi 94 - 48 kadettia, ja Kadksi 95- 31 kadettia. Yhteensä vastaajia oli 203.

**Kysymys 37. Millainen kouluttaja motivoi sinua opiskelemaan ja yrittämään parhaasi?**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Ammattitaitoinen	27	9	9	16	14	11
Antaa palautetta	5			1	3	3
Ei anna kaikkea valmiina		3			2	5
Huumorintajuinen	4	1			1	5
Innostava ja kannustava		15	8	6	14	17
Jämäkkä	2	2	2	1	2	1
Motivoitunut		10	7	4	9	10
Oikeudenmukainen	2	1	1		2	
Pelisilmää	1		2	2		4
Persoonallinen	8	6	2	3	3	3
Sopeuttaa tehtävät taitojen mukaan			1		4	
Vaativa	9	4	2	1	2	5
Vuorovaikutustaitoinen	6		8	5	4	4

Huom: Kadettikurssien aloitusvahvuudet olivat seuraavat: Kadksi 90 - 217, Kadksi 91 - 164, Kadksi 92 - 118, Kadksi 93 - 149, Kadksi 94 - 134 ja Kadksi 95 - 133 kadettia.

**Kysymys 47. Millainen opetus on motivoivaa, miten kouluttajan tulee tehdä motivoiva opettaminen?**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Ammattitaitoinen	5	2	1	5	5	2
Huumoria mukana		1	1			
Innostava	4	2	1	4	3	4
Kyselevä opetus	4	1	2	1	3	4
Käytännöllinen opetus	17	11	5	12	12	7
Monipuolista		7	5	3	10	5
Motivoitunut		7	2	3	1	3
Nousujohteinen	1	2		1	3	1
Se tuntuu tarpeelliselta	6	1	2		3	4
Sitouttaa oppilaat	9	3	1	5	5	5
Tavoitteellinen	5	1	2	1	9	2

**Kysymys 52. Miten kouluttaja voi toiminnallaan laskea sinun motivaatiosi?**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Aliarvioi	1		2	3		3
Ammattitaidoton	14	6	12	7	9	8
Huono käytös	1	3	4	3	5	13
Huonosti valmistautunut	6	2		2	5	3
Kaataa informaatiota	3	2	1	2	2	
Kouluttajan oma asenne		10	8	7	15	13
Tarkoituksenmukaisuus						
puuttuu		1	2	1	3	1
Vetelyys	3	1		1	2	2
Välinpitämätön	1	3		3	7	6
Ylimielisyys	5	5	7	5	7	3

**Kysymys 80. Luonnehdi ainakin muutamalla lauseella sellaista kouluttajaa, joka saa sinun motivaatiosi nousemaan.**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Ammattitaitoinen	30	7	13	10	20	9
Huumorintajuinen	7	2	2		4	
Innostunut	16	13	5	15	16	10
Luonnollinen		4		4	2	2
Motivoitunut		9	3	2	6	3
Osaa palautteen annon	3		1	2	3	2
Tuntee joukkonsa	4	2		2	4	1
Ymmärtäväinen	8	5	7	7	4	8

**Kysymys 81. Luonnehdi muutamalla lauseella sellaista kouluttajaa, joka saa sinun motivaatiosi laskemaan.**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Ammattitaidoton	14	3	9	7	8	8
Ei kiinnosta	22	13	7	13	10	15
Epävarma	4	3	1		4	3
Heikosti valmistautunut	6	2	1		4	2
Hällä väliä	8	6	3	2	5	7
Korostaa itseään	7	2	2	2	6	2
Laiska	5	6	1	1	6	6
Loukkaava käytös	6	3	7	7	4	3

**Kysymys 82. Millainen on “täydellinen” kouluttaja, joka saa sinut motivoitumaan huononakin päivänä?**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Ammattitaitoinen	13	6	3	8	13	8
Huumorintajuinen	6	3	2	1	7	2
Innostunut ja aktiivinen	15	6	8	7	16	15
Motivoitunut		3	3		5	6
Ulkoinen olemus	4	1	1	1		
Vaativa	4	2		2	6	1
Vuorovaikutustaitoinen	2	3	3	4	4	3
Ymmärtäväinen	4	5	3	5	9	3

**Kysymys 83. Millainen on kouluttajan irvikuva, joka laskee sinun motivaatiosi?**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Ammattitaidoton	15	3	6	7	8	6
Ei kiinnostunut	13	8	4	9	16	17
Epävarma	2		1		2	
Etäinen	3	2		1		
Itseään pönkittävä	6	1	1	3	8	1
Räyhäävä	1	2	4		8	1
Velto	5	2		1	3	3
Ylimielinen	7	1	1	4	6	4
Ymmärtämätön	7	3	3	2	8	5



**Kysymys 84. Mikä saa sinun motivaatiosi katoamaan tai laskemaan?**

	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Arvosteleva ilmapiiri	2		2	2	3	1
Huono opetus	13	4	6	4	5	12
Kiire	2	1				
Kouluttajan asenne	8	3	11	12	7	8
Koulutus puitteet	8	1	2	2	7	2
Oma huono päivä	2	4	2	3	3	5
Tehdään vain kun pitää tehdä	4	2	2	6	5	6
Vaaditaan mahdottomia		2		3		

On huomioitava, että virhemarginaali tämän liitteen lukuarvojen suhteen on olemassa. Tiedot on koostettu kadettien sanallisista (vapaista) vastauksista. Kaikki tässä esitetyt adjektiivit ovat kadettien itse kirjoittamia. On mahdollista, että kadetti on tarkoittanut vastauksellaan muuta, kuin mitä tutkija on analyysivaiheessa arvottanut. Kaikki eivät vastanneet esimerkiksi sanalla ”innokas”, mutta adjektiivi (vastaus) joka oli sanan innokas synonyymi, laskettiin ”innokas” vastauksen kertymään tutkijan toimesta.

**PERSOONALLISUUDEN, LUONTEEN JA ROOLIIEN KORELAATIOT  
TUTKIMUSTULOSTEN PERUSTEELLA**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F26	203	2	5	4,38	,751
F27	203	1	5	2,88	,857
F28	203	1	5	3,72	,873
F29	203	1	5	2,65	1,029
F30	201	3	5	4,02	,677
F31	202	2	5	4,02	,694
F32	203	1	5	3,46	,981
F33	203	1	5	3,61	1,067
F34	203	2	5	4,26	,736
F35	202	3	5	4,14	,618
F36	202	1	5	1,93	,855
F13	203	1	5	2,06	,925
F14	203	1	5	2,65	,984
F15	203	3	5	4,52	,591
F16	203	2	5	4,25	,711
F17	203	2	5	4,25	,677
F18	201	1	5	3,41	,873
F19	203	1	5	3,72	,857
F20	203	1	5	3,11	1,063
F21	203	1	5	3,64	,834
F22	202	2	5	4,14	,784
F23	203	1	5	2,88	,992
F24	203	2	5	3,84	,771
F25	200	2	5	3,88	,772
F76	202	1	5	3,97	,769
F77	202	1	5	3,55	,821
F78	202	1	5	3,88	,795
F79	202	1	5	3,73	,902

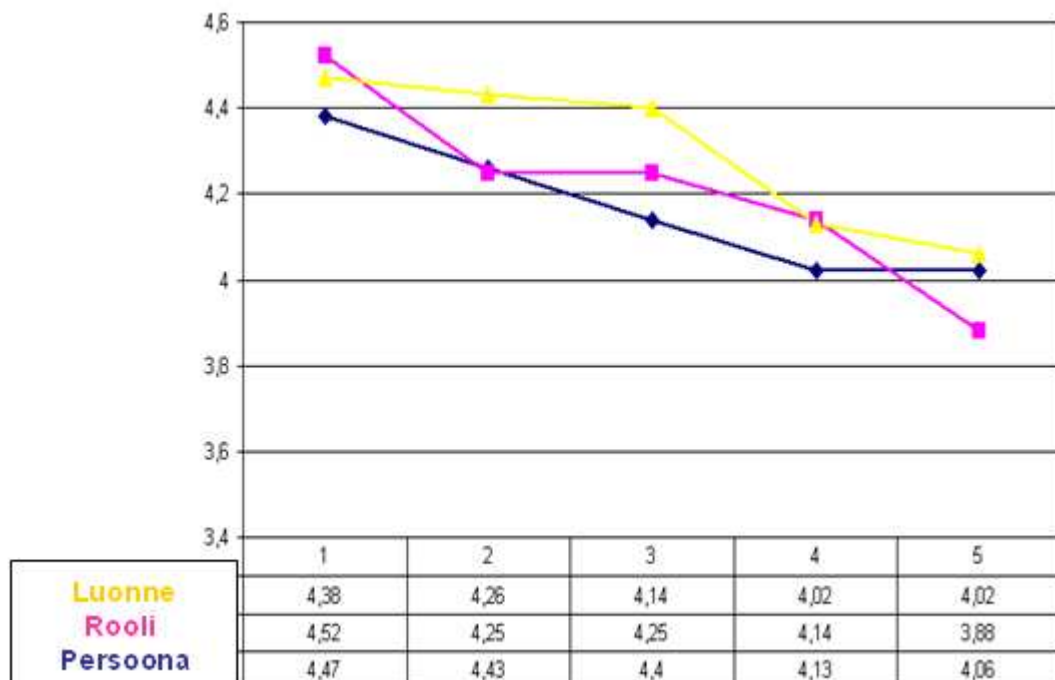
F80	202	1	5	2,26	8,72
F81	156	2	5	4,06	,715
F82	156	1	5	3,37	,917
F83	156	1	5	2,21	,977
F84	156	1	5	3,46	,860
F85	156	2	5	4,13	,795
F86	155	1	5	3,73	,868
F87	154	1	5	3,44	1,022
F88	159	2	5	4,40	,703
F89	202	1	5	4,01	,834
F90	202	2	5	4,43	,621
F91	202	1	5	4,47	,706

Taulukossa on kuvattuna numeerisesti alaluvussa 3.1 käsitelty kadetin motivaatioon vaikuttavat tekijät. F28 – F36 ovat kouluttajan persoonan vaikutus kadetin motivaatioon. F13 – F25 ovat kouluttajan roolimallin vaikutus kadetin motivaatioon. Kysymykset F76 – F91 ovat kouluttajan luonteenpiirteiden vaikutus kadetin motivaatioon.

Taulukossa on esitetty (vasemmalta oikealle) hyväksytyjen vastaajien lukumäärä, annettu minimiarvo, annettu maksimiarvo, keskiarvo ja hajontaluku. Analyysi on tuotettu SPSS - ohjelmalla marraskuussa 2008.

Pohdittaessa persoonan, luonteenpiirteiden ja roolin keskinäistä vaikutusta ja vaikutuksen voimakkuutta kadetin motivaatioon, voidaan tutkimuksen tulosten perusteella todeta että:

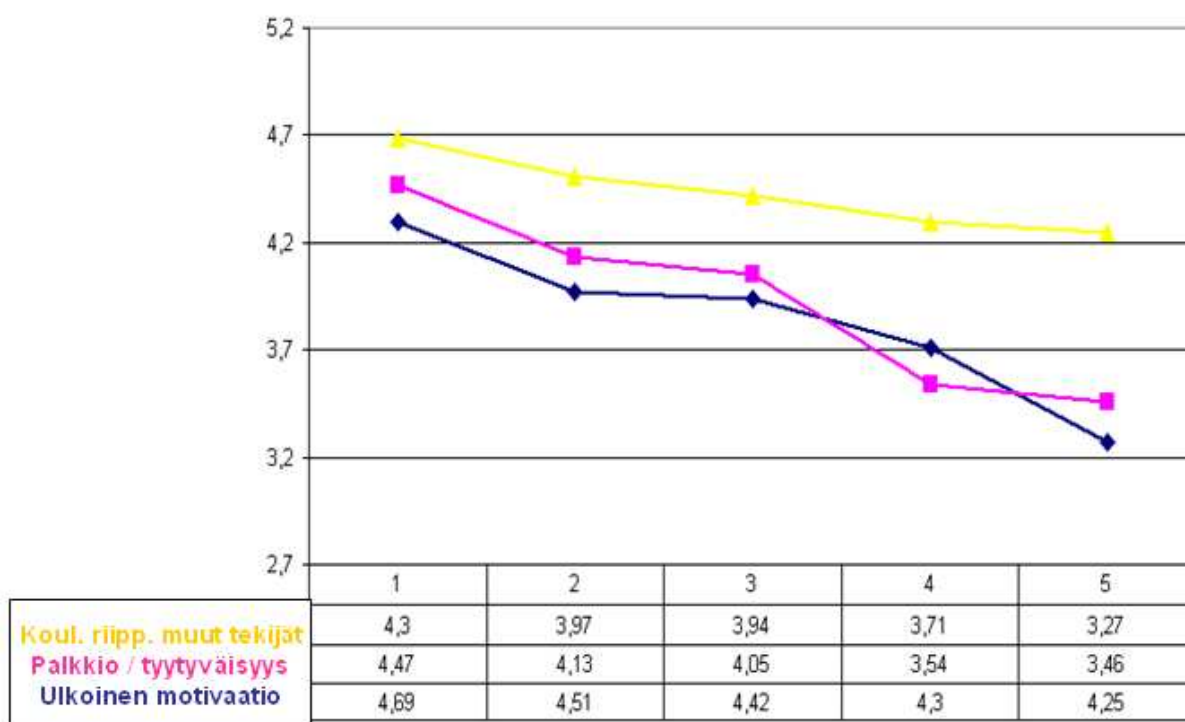
1. Olettaessa tarkasteluun kunkin kysymyksen (persoonan, luonne ja rooli) viisi suurinta (merkittävintä) arvoa, ja viettäessä nämä arvot graafisina kuvaajina akselistolle, saadaan esitettyä tarkasteltavien suureiden keskinäiset suhteet. Näissä suhteissa ei ole merkittäviä eroja, mutta määreet kyetään asettamaan vaikuttavuusjärjestykseen
2. Suurimpien ja vaikuttavimpien arvojen hajonta on pieni, mutta hajonta suurenee siirryttäessä hieman vähemmän merkityksellisiin tekijöihin, keskiarvon ollessa kuitenkin minimissäänkin vielä 3,88/ 5
3. Persoonallisuuden merkitys tarkasteltavista ulottuvuuksista on pienin, ja koulutajan luonteen vaikutus on vahvin ulottuvuus kadetin motivaation luojana
4. Luonteenpiirteet ja roolimalli ovat lähellä samaa vaikuttavuutta kadetin motivaation suhteen, persoonan vaikutus motivaatioon on kauttaaltaan vaikutukseltaan tätä pienempi.



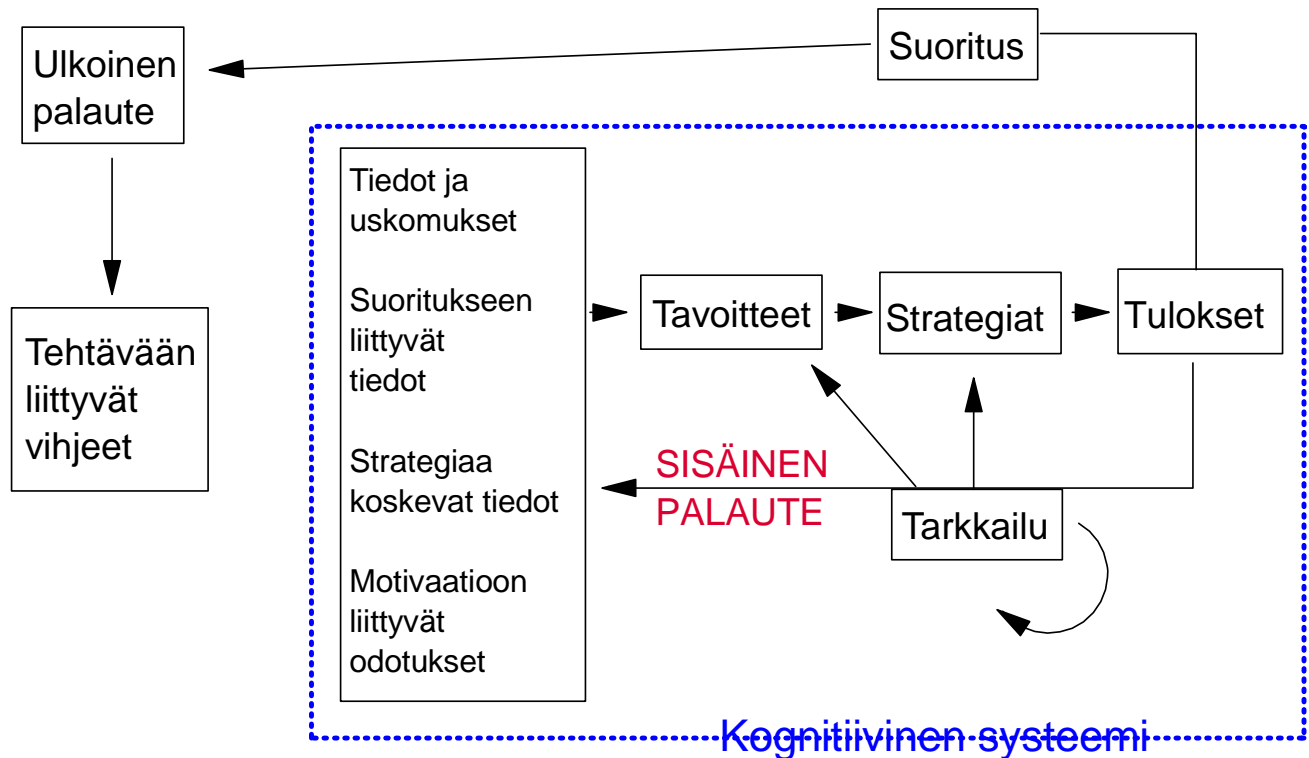
Lähde: Lähde: Kadettikurssien 90 – 95:n tutkimuslomakkeet ja SPSS analyysin tulokset aineistosta.

Pohdittaessa muita kuin persoonan, luonteenpiirteiden ja roolin vaikutusta kadetin motivaati-  
on luoja, voidaan tutkimuksen tulosten perusteella todeta että:

5. Muut kouluttajasta riippuvat motivaatiotekijät koetaan vahvasti motivoivina.  
Näitä olivat tutkimuksen mukaan mm. kouluttaja itse osaa, kouluttaja jaksaa  
kuunnella sekä ilmapiiri on hyvä
6. Palkkioiden merkitys ei ole kovin ratkaiseva motivaation lähde. Tässä grafiikas-  
sa kolme suurinta motivaation lähdeä liittyivät kaikki haluun oppia, ja ym-  
märrykseen oppimisen tärkeydestä
7. Ulkoisen motivaation merkitys kanalisoitui motivaatioon kouluttajan aktiivisen  
toiminnan suunnassa; on tärkeää että virheet korjataan, kouluttaja määrittää  
suoritustavoitteet, sekä että kouluttaja arvioi opiskelijaa.



Lähde: Lähde: Kadettikurssien 90 – 95:n tutkimuslomakkeet ja SPSS analyysin tulokset  
aineistosta.

**OPPIMISEN ITSESÄÄTELYMALLI** (Butler & Winnie 1995).

Kuvan lähde: Ruohotie 1998

Yksilöllä on työkalunaan sekä ennakointiin liittyviä rakenteita (tiedot, uskomukset, jne.) että palautemalleja. Palautemallit ovat sekä oman tarkkailun tuotosta, että esimerkiksi kouluttajan antamaa palautetta (ulkoinen palaute).

Itsesäätely ja oman itsen tarkkailu tekee toiminnasta itseään korjaavaa. Tämä korjaaminen tapahtuu omien tietojen ja taitojen varassa. Motivaation kannalta tässä voi kuitenkin piillä vaara motivaation säilymisen kannalta. Kun toimija tekee työtä parhaalla mahdollisella tavalla ja tämä työ *menee läpi* kaikista (toimijan) kognitiivisen systeemin ”seuloista” päätyäkseen lopulliseen suoritukseen - jos ulkoinen palaute kuitenkin tämän jälkeen onkin negatiivista? Onko tällöin vaara motivaation katoamiseen? Käytännön elämässä näin voi tapahtua. Miten kouluttaja voisi välttää tämän karikon?

Teoreettista mallia mukaillen pohdittakoot kahta toimintatapamallia kouluttajan työkalupakiin, joilla kadetin motivaatiota ei negatiivisen palautteen kautta ”rutata”, mutta kuitenkin virheellistä suoritusta ei hyväksytä.

#### Malli 1.

Pyritään lisäämään kadetin kognitiiviseen systeemiin tehtävään liittyviä vihjeitä enemmän. Tämä tapahtuu siten, että kouluttaja teettää tai opettaa varsinaisen suorituksen aivan alussa, tai ainakin vaikeimman osion siitä. Tällöin suoritus tai sen osa siirtyy kadetin kognitiiviseen systeemiin, ja on sieltä palautettavissa itsenäisessä tehtävän vaiheessa. Tällöin tiedot, uskomukset, strategiat ja motivaatio ovat olemassa - ne on ”käsin tehty” yhdessä, ennen kadetin itsenäistä suorittamista. Tällöin suoritusvarmuus todennäköisesti paranee ja ulkoinen palaute on lähempänä kadetin omaa palautetta suorituksesta. Motivaation ja itsesäätelyn kannalta tämä on tärkeää.

#### Malli 2.

Asetetaan tavoitteet kulloinkin kadetin suoritusvarmuuden mukaan. Selvitetään ennen itsenäistä työvaihetta kadetin tiedot, taidot, ajatukset, ja motivaation taso. Mikäli näissä havaitaan puutteita tai ”vääristymiä”, puututaan tähän jo tässä vaiheessa. Siirretään ulkoista palautetta lähemmäksi ja ajallisesti aikaisempaan vaiheeseen prosessia. Ihannetapauksessa ulkoinen palaute olisi iskostunut kadetin mieleen ennen hänen kognitiivisen systeeminsä tavoitteiden asetelua tai strategian luomista. Tällä metodilla parannetaan sitä varmuutta, että kadetin tavoitteet, strategia ja tulokset ovat lähempänä vaadittavaa suoritusta.

Yllä olevat mallit pohjautuvat Butler & Winnien:n malliin, sekä tutkimustuloksien vastauksista johdettuihin tutkijan ajatuksiin oppimisesta ja motivaatiosta sen yhteydessä. Kouluttaja ja hänen ammattitaitonsa ovat kummassakin mallissa keskeisin tekijä. Oikein toimimalla kouluttaja kykenee motivoimaan ja innostamaan kadetin/-t suorittamaan tehtävää motivoituneesti.

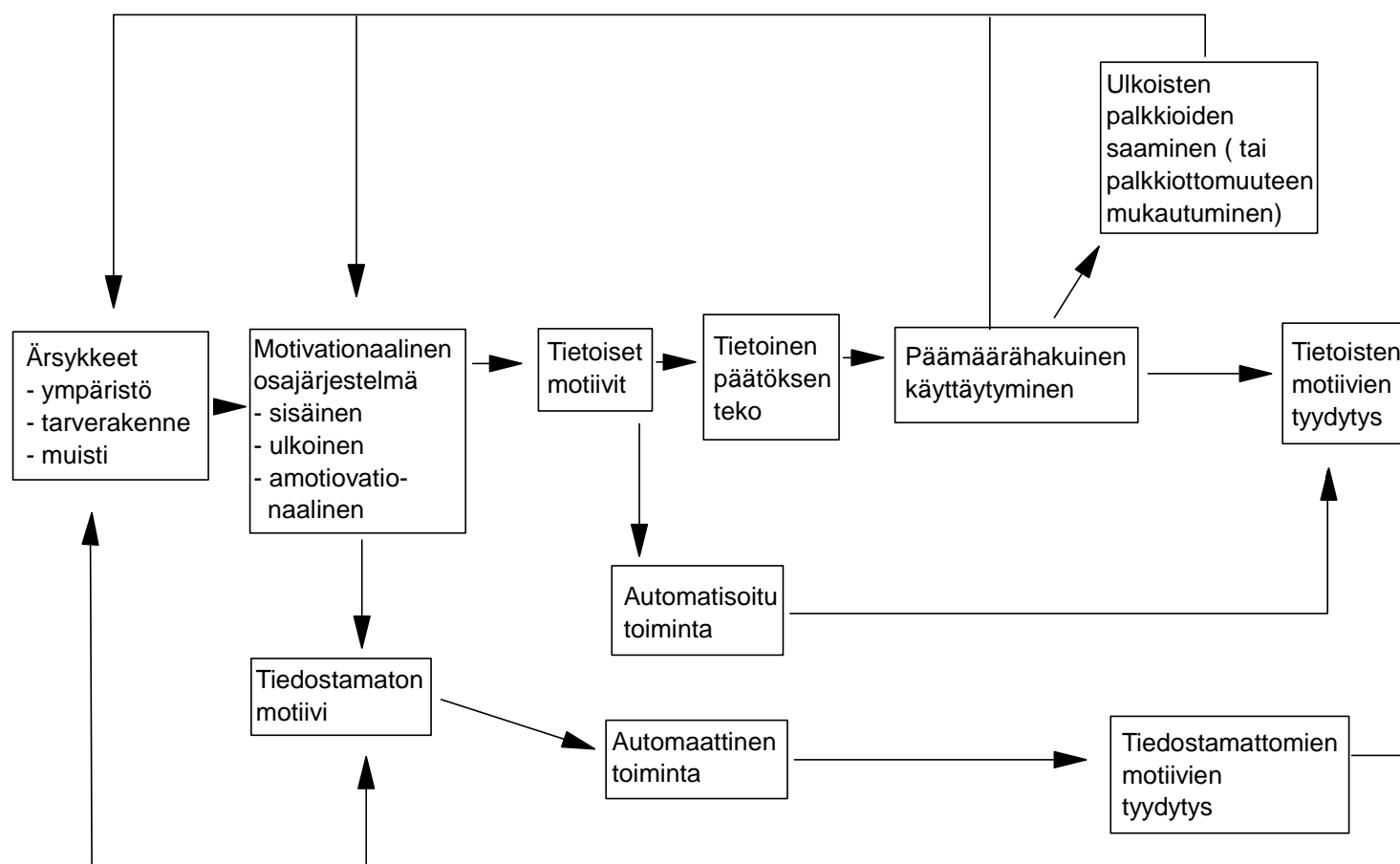
**Yksinkertainen ristiintaulukointi** (verrokkitutkimukset)

<b>Ominaisuus / piirre / vast.</b>	<b>Siira</b>	<b>Lingren</b>	<b>Pentti</b>	<b>Pynnönen</b>
Kyettävä motivoimaan	X		X	
Edistettävä organisaation tavoitetta	X	X		
Johtajan on integroiduttava	X	X		
Persoonallisuus	X			
Taidot	X	X		
Sitoutumishalukkuus	X			
Maanpuolustustahto		X		
Yhteishenki/ vast.		X		X
Kuormituksen määrä			X	
Menestys			X	X

Verrokkitutkimuksien kysymyssarjat eivät mitanneet samoja asioita. Kuitenkin on havaittavissa muutamia asiakokonaisuuksia, jotka esiintyvät merkittävimpana tekijänä motivaation suhteen kaikissa tutkimuksissa. Näitä merkittävinä pidettyjä tekijöitä ovat näiden tutkimusten (4) mukaan etenkin: kouluttajan on kyettävä motivoimaan joukko, kouluttajan on edistettävä organisaation tavoitetta, johtajan on oltava joukon mukana ja läsnä, sekä kouluttajalla on oltava taitoa opettamastaan asiasta.

Muita kouluttajasta suoranaisesti riippumattomia tekijöitä motivaation kivijalkana tutkimukset osoittavat olevan: joukon yhteishengen sekä menestymisen opinnoissa.



**DECIN MOTIVAATIOMALLI**

Kuvan lähde: Juuti 1999.

Motivaatiomallissa palaute tulee joko ulkoisten palkkioiden (palautekin on tätä) tai motiivien tyydyttämisen kautta. Yksilöllä on toimintansa suuntaamiseksi sekä tiedostettuja että tiedostamattomia motiiveja. Ärsykkeet vaikuttavat motivaation syntymiseen ja kehittymiseen. Tietoisesta päätöksenteosta motiiveja tyydytetään. Toiminta tapahtuu sekä automatisoidusti että automaattisesti. Myös näitä tiedostamattomia motiiveja joko voidaan tyydyttää, tai ne jäävät tyydyttämättä.

Pohdittaessa kadettia oppimisympäristössään, sekä tämän tutkimuksen keskeisimpiä tutkimustuloksia, voidaan todeta tässä Deci:n motivaatiomallissa kiinnostavan erityisesti päämäärähaakuinen toiminta ja tiedostamattomien motiivien tyydytys. Päämäärätietoisuutta tutkimustuloksissa edustivat vahvasti: tavoitteellinen opetus ja osaaminen.

Päämäärätietoinen käyttäytyminen on tietoisien päätöksenteon tulosta. Tähän taas vaikuttavat tietoiset motiivit. Tämän perusteella kadetit arvostavat sitä, että asiat esitetään selkeinä ja konkreettisina. Silloin ne mahdollistavat tietoisien päätöksenteon. Tällöin he kykenevät tietoiseen motivaation rakentamiseen. Tämän tietoisien toiminnan takana on oltava ärsykeympäristö, joka mahdollistaa ristiriidattoman motivaation synnyttämisen. Tähän vastauksen antaa toinen keskeinen tutkimustulos; kouluttajan osaaminen ja ammattitaito.

Mitä merkitsee, ja mikä osuus kadetin motivaation viitekehyksessä on tiedostamattomien motiivien tyydyttämisellä? Ärsykkeet synnyttävät ja herättävät motivaationaalisen järjestelmän. Etenkin ne ärsykkeet jotka liittyvät affekteihin, pelkoihin, arvoihin, asenteisiin, jne. eivät nouse välttämättä aina tietoisuuden tasolle. Kuitenkin ne vaikuttavat toimijaan, toiminnan taustalla. Näitä kutsutaan tiedostamattomiksi motiiveiksi. Nämä aikaansaavat automaattista (tiedostamatontakin) toimintaa. Tämä toiminta joko tyydyttää tiedostamattomat motiivit tai aiheuttaa näiden motiivien tyydyttämättä jäämisen. Tämä taas vaikuttaa myös tiedostettujen motiivien tyydytyksen voimakkuuteen. Kadettien vastauksissa tämä elementti kuvastuu kouluttajan motivaation arvostamisena sekä läsnäolon tarpeelliseksi tuntemisena. Kadetit toimivat automaattisesti tietyllä tavalla virittyneinä, mikäli kouluttaja on itse aktiivinen tai läsnä, verrattuna tilannetta vastakkaiseen kouluttajan toimintaan. Tämä tapahtuu pääosin tiedostamatta. Kouluttajan ote ”tarttuu” vahvasti koulutettavaan, ilman mentaalista ponnistelua kadetin suunnasta.

Mallin kiinnostavuus kokonaisuudessaan on siinä, että mallissa on kaksi tietoisuuden tasoa ja ne sisältävät kaksi eri motivaatiotasoa. Tutkimustuloksista on löydettävissä nämä tasot, ja tutkimustulokset ovat siirrettävissä tähän malliin. Tuntemalla mallin mekaniikan, voidaan motivaatioon vaikuttaa sekä tietoisien-, että tiedostamattoman sektorin suunnista.

**KURSSIPALAUTTEEN JA TUTKIMUKSEN TULOKSEN VERTAILUA**

Perusopintojen päättyessä kadettikursseille on pidetty palautekysely. Tästä palautekyselystä otetaan tässä korreloinnissa esiin seuraavat (motivaatioon liittyvät) kohdat:

- 1) Kouluttajani motivoivat minua jakson aikana
- 2) Jakson aikana opettajat toimivat hyvän kouluttajan esimerkkinä
- 3) Opettajien ammattitaito oli hyvä
- 4) Koulun henkilöstö suhtautui minuun palvelualttiisti, ja
- 5) Opettajien ja opiskelijoiden välinen yhteistyö edesauttoi oppimistani.

Seuraavassa verrataan näiden em. kysymysten perusteella saatuja numeerisia kesiarvoja tässä tutkimuksessa saatuihin lukuarvoihin.

Kysymys	Kadettikurssi						Tämä tutkimus					
							Kaikkien vastauksien Ka.					
(ylhäällä)	90	91	92	93	94	95	90	91	92	93	94	95
1.	3,1	3,3	3,7	3,4	3,4	-	3,69	3,71	3,72	3,63	3,66	3,64
2.	3,1	3,4	4,0	3,6	3,6	-						
3.	3,6	3,7	4,3	3,8	3,8	-						
4.	3,3	3,7	4,3	3,8	3,8	-						
5.	3,3	3,7	4,3	3,7	3,7	-						

Huom: Kadettikurssilta 94 palaute on kerätty SK - yhteisten opintojen jälkeen. Kadettikurssi 95: n palaute kerätään yhteisten opintojen päätyttyä. Tämä tapahtuu sen jälkeen, kun tämä raportti on valmis

**Huomioita:**

Kysymyksessä 1 - Mikäli vapaista vastauksista haetaan suurimpia prosenttiosuuksia suhteessa motivoivaan kouluttajaan, saadaan seuraavia ominaisuuksia: ammattitaitoinen, innostava ja

kannustava, motivoitunut sekä persoonallinen. Nämä adjektiivit liitettiin motivoivaan kouluttajaan. Kadettikurssilla 92 (suurin arvo palautteessa kurssikohtaisessa vertailussa) ne edustavat prosentuaalisesti seuraavia numeerisia arvoja: ammattitaitoinen 47,3 %, innostava ja kannustava 31,5 %, motivoitunut 21,0 % ja persoonallinen 10,5 %. Suurin poikkeama kadettikurssilla 92 verrattaessa sitä muihin kadettikursseihin on vuorovaikutuksen suuri osuus (42,1 %) motivaation lisääjänä. Kadettikurssilla 90 vastaava osuus on 11,3 %, kadettikurssilla 91 - 0 %, kadettikurssilla 93 - 16,1 %, ja kadettikurssilla 94 - 8,3 %.

Kysymyksessä 2 - Mikäli hyvän kouluttajan esimerkillisinä ominaisuuksina pidetään kadettien mainitsemia ammattitaitoisia-, innostuneita-, sekä motivoituneita kouluttajia, saadaan kadettikurssi 92: n vastausten perusteella seuraavat prosentuaaliset arvot: ammattitaitoinen 68,4 %, innostunut 26,3 %, ja motivoitunut 10,5 %. Ammattitaidon osuus vastauksissa on vahva verrattaessa sitä muihin kursseihin: 90 - 56 %, 91 - 33,3 %, 93 - 32,5 %, ja 94 - 41,6 %.

Kysymyksessä 3 - Kouluttajan ammattitaidon kohdalla, tätä ominaisuutta pidettiin vapaissa vastauksissa kaikkien kadettikurssin osalta eräänä oman motivaation kannalta ratkaisevimmita tekijöistä. Vastaavasti ammattitaidottomuus liitettiin hyvin vahvasti sellaiseen kouluttajaan, joka laskee toiminnallaan motivaatiota. Korrelaatio oli positiivinen ja toistui säännöllisesti kaikissa tähän ilmiöön liittyvissä kysymyksissä

Kysymyksessä 4 - Kysymys koski muiden suhtautumista kadettiin. Kadettien vapaissa vastauksissa korostuivat seuraavat suhtautumiseen liittyvät osatekijät (adjektiivit): huumorintajuinen, vuorovaikutustaitoinen sekä ymmärtäväinen. Ymmärtäväisyydellä oli suurin prosentuaalinen osuus vastauksista: Kadksi 90 - 7,54 %, 91 - 23,8 %, 92 - 15,7 %, 93 - 16,1 %, 94 - 18,75 %. Vastaavasti kysyttäessä, millainen kouluttaja saa motivaatiosi laskemaan, saatiin eniten seuraavia vastauksia: ammattitaidoton, ei kiinnostunut, ymmärtämätön ja ylimielinen.

Kysymyksessä 5 - Kysyttiin opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöstä. Tällä adjektiivilla ei vastauksia juurikaan annettu. Päinvastaisessa tapauksessa jossa kysyttiin, mikä saa motivaatiosi katoamaan tai laskemaan, löydetään muutamia kohtia, jotka liittyvät ns. yhteistyöhön opiskelijan ja opettajan suhteen.

Seuraavat yhteistyöhön liittyvät kohdat saivat eniten kannatusta kadettien vapaissa vastauksissa: kouluttajan asenne, vaaditaan mahdottomia ja arvosteleva ilmapiiri. Näistä merkittävin oli vastausten mukaan kouluttajan asenne. Prosentuaalisesti tämä edustaa vastauksissa Kadksi 90 - 15,0 %, 91 - 14,2 %, 92 - 57,8 %, 93 - 38,7 %, ja 94 - 14,5 %.

**PERUSOPINTOJEN PALAUTEEN POHDINTAA JA KORRELOINTIA**

Upseerin perusopintojen jälkeen suoritettussa palautekyselyssä esitettiin alla olevat kysymykset.

**OMAN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI**

1. Tunsin tutkintojakson tavoitteet riittävän hyvin
2. Osallistuin ryhmätöihin ja ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti
3. Pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat
4. Tunsin mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan
5. Pohdiskelin tärkeitä kysymyksiä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa
6. Herätin keskustelua perustelluilla eriävillä mielipiteillä
7. Jakson aikana opiskelutekniikkani kehittyi
8. Jakson aikana kykeni ottamaan aiempaa enemmän vastuuta omasta oppimisestani
9. Halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen
10. Saavutin asetetun oppimistavoitteen

**OPETUKSEN JA OHJAUKSEN ARVIOINTI**

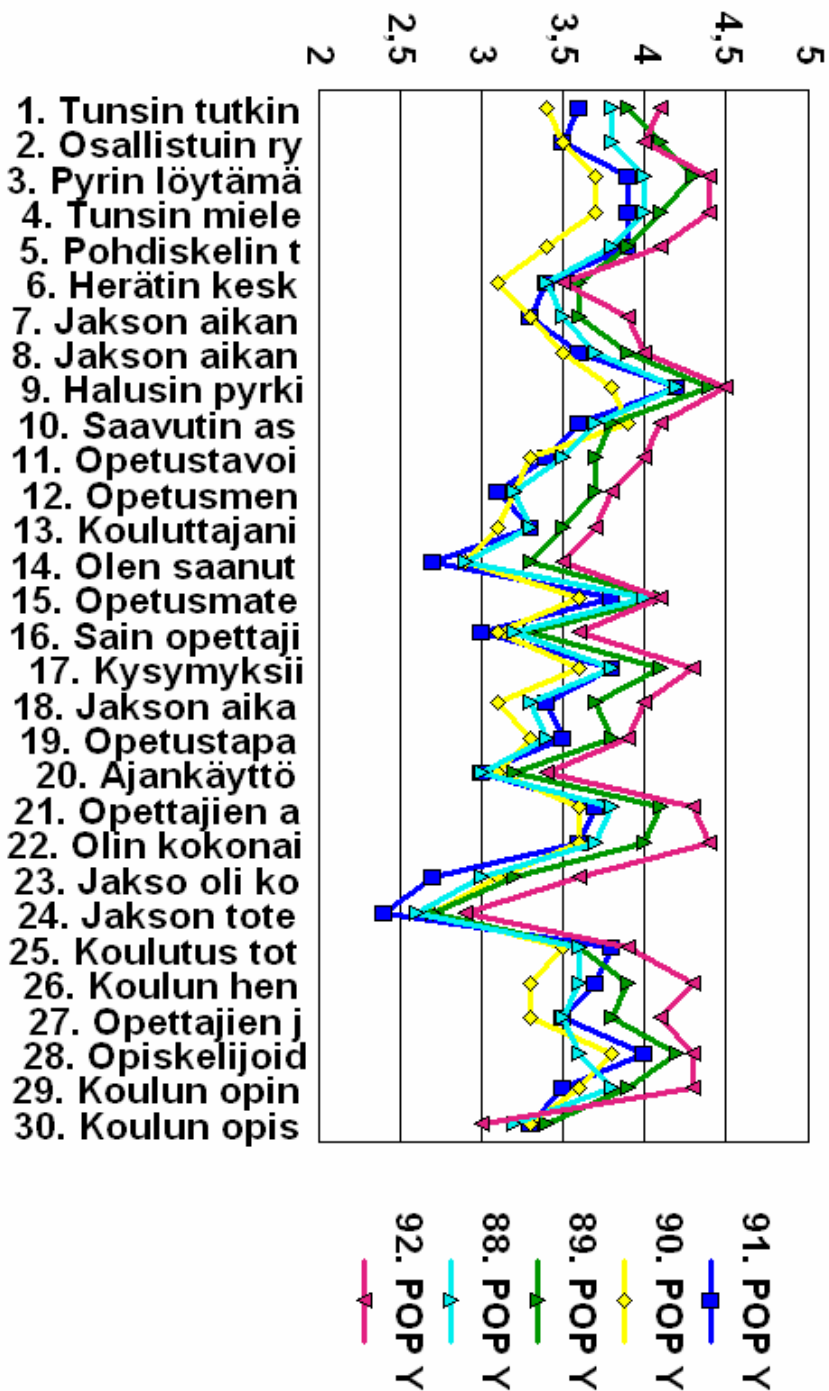
11. Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs
12. Opetusmenetelmät olivat tehokkaita
13. Kouluttajani motivoivat minua jakson aikana
14. Olen saanut jakson aikana opinnäytetyöhöni asianmukaista ohjausta
15. Opetusmateriaali tuki opiskeluani
16. Sain opettajilta riittävästi oppimistani ohjaavaa palautetta
17. Kysymyksiin ja väitteisiin vastattiin
18. Jakson aikana opettajat toimivat hyvän kouluttajan esimerkkinä
19. Opetustapahtumien ilmapiiri oli innostava
20. Ajankäyttö oli tehokasta
21. Opettajien ammattitaito oli hyvä
22. Olin kokonaisuutena saamaani opetukseen tyytyväinen

**OPETUKSEN JA OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN**

23. Jakso oli kokonaisuus, jonka aikana säilyi "punainen lanka" eri opiskeltavien asioiden välillä
24. Jakson toteutus ylitti odotukseni
25. Koulutus toteutettiin viikko-ohjelmien mukaisesti
26. Koulun henkilöstö suhtautui minuun palvelualttiisti
27. Opettajien ja opiskelijoiden välinen yhteistyö edesauttoi oppimistani
28. Opiskelijoiden välinen yhteistyö oli rakentavaa ja ilmapiiri oli hyvä
29. Koulun opinto-, tuki- ja huoltopalvelut edesauttoivat oppimistani
30. Koulun opiskelutilat, erityisesti luokat, edesauttoivat oppimistani

Edellä oleviin kysymyksiin saatiin vastaukset, jotka on esitetty alla graafisessa muodossa.

# Upseerien perusopintojen yhteisten opintojen palaute



Havaintoja ja pohdintaa saadusta palautteesta (suhteessa kouluttajaan ja motivaatioon):

- alun motivaatio (kys. 4) oli kaikilla kadettikursseilla hyvä - vaihteluväli n. 3, 75 - 4, 75 / 5
- vastuun ottaminen omasta opiskelusta oli heikompaa (numeerisesti) kuin motivaatio (kys. 8), vaihteluväli n. 3, 5 - 4, 0 / 5
- kadetti halusi pyrkiä asetettuun (kys. 9) oppimistavoitteeseen (motivaatio), vaihteluväli 3, 75 - 4, 5 / 5
- kouluttajat eivät motivoineet kadetin tuntemuksen mukaan häntä opintojen aikana (kys. 13), vaihteluväli n. 3, 0 - 3, 75 / 5
- kadetti ei kokenut saavansa opiskelua ohjaavaa palautetta (kys. 16) riittävästi, vaihteluväli 3, 0 - 3, 75 / 5
- jakson aikana kouluttajat toimivat kadetin näkemyksen perusteella (kys. 18) kohtalaisesti hyvän kouluttajan esimerkkinä, vaihteluväli 3, 0 - 4, 0 / 5
- kadetit pitivät opetustapahtumien innostavuutta (kys. 19) kohtalaisena, vaihteluväli 3, 25 - 4 / 5
- opettajien ammattitaito (kys. 21) oli kokonaisuudessaan kuitenkin hyvä, vaihteluväli 3, 5 - 4, 5 / 5
- kadetit kokivat, että koulun henkilökunta suhtautuu heihin (kys. 26) palvelualttiisti, vaihteluväli 3, 25 - 4, 5 / 5
- kadetit kokivat, että opettajien ja kadettien välinen yhteistyö (kys. 27) edesauttoi heidän oppimistaan, vaihteluväli 3, 25 - 4, 25 / 5
- kadettien keskinäinen ilmapiiri (kys. 28) koettiin hyvänä, vaihteluväli 3, 5 - 4, 5.

Mitä päätelmiä näistä vastauksista voisi tehdä?

1. Kadetti tuntee mielenkiintoa ja hänellä on sisäistä motivaatiota pyrkiä oppimistavoitteisiin
2. Kouluttajat eivät vastausten mukaan riittävästi motivoi ja ohjaa kadettia hänen opinnoissaan
3. Tästäkin huolimatta opiskelutapahtumien ilmapiiri koetaan innostavaksi, ja kouluttajat kykenevät toimimaan hyvän kouluttajan esimerkkeinä - myös opettajien ammattitaitoa pidetään hyvänä



4. Opettajien ja kadettien, sekä kadettien keskinäinen yhteistyö koettiin hyväksi ja opiskelua tukevaksi asiakokonaisuudeksi.

Kouluttajien olisi edellisen mukaan kyettävä motivoimaan kadettia hänen opintojensa aikana vieläkin enemmän. Kadetin sisäinen motivaatiotila olisi *käytettävä hyväksi*, ja oikealla suhtautumisella ja opetusotteella olisi luotava motivoiva ilmapiiri. Tällä päästäisiin vieläkin parempiin lopputuloksiin. On myös muistettava ohjaamisen merkitys opetustyössä. Kadetteja on ohjattava vieläkin enemmän heidän opinnoissaan, myös upseeriksi kasvu on huomioitava. Opettajilla on tähän valmiudet olemassa, koska kadetit arvostavat opettajien ammattitaitoa ja pitävät opettajia lähtökohtaisesti hyvän kouluttajan mallina. Nyt on vaan tartuttava tähän edellä olevaan motivoinnin ja ohjaamisen haasteeseen.